

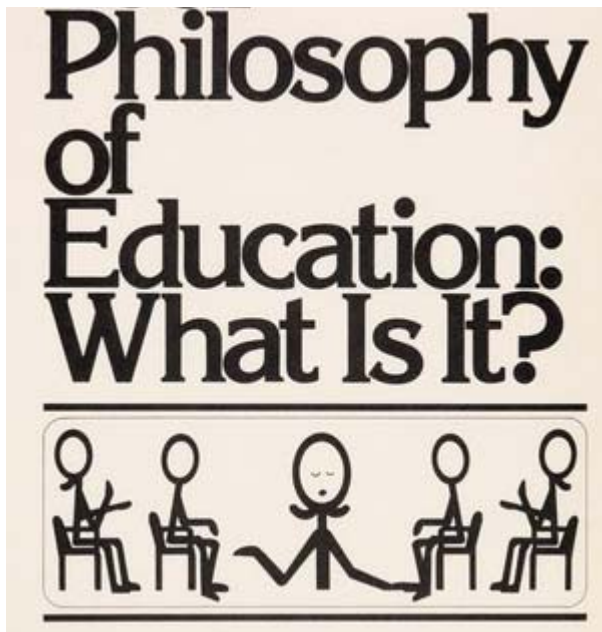
освіти й культури у контексті європейського самовизначення та поступу незалежної України.

Пономаренко В.В.

Шушкевич Е.М.

**ОГЛЯД МЕТОДИЧНИХ СЕМІНАРІВ
ПРОВЕДЕНИХ КАФЕДРОЮ ФІЛОСОФІЇ, ФАКУЛЬТЕТУ ФІЛОСОФІЇ
ТА СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА
ТА ПРИСВЯЧЕНИХ ТЕМАТИЦІ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ»**

За попередній період на кафедрі філософії, факультету філософії та суспільствознавства відбулася низка методичних семінарів присвячених тематичі



«Філософія освіти» та провідним критичним, освітнім теоріям І. Ілліча, П. Фрейре, П. Макларена, Ж. Рансьєра. Це, зокрема, такі семінари: «Deschooling society» («Знешколене суспільство», І. Ілліч)», «Критична теорія та соціальна обумовленість знання. П. Макларен», «Усвідомлення і подолання гноблення в системі освіти: школа, університет. Педагогіка свободи П. Фрейре», «Перспективи емансипації людини в сучасних умовах набуття освіти (Ж. Рансьєр)».

Серед основних питань, які виносилися на обговорення, можна виділити наступні:

- співвідношення понять «досвід» та «знання», можливості застосування

повсякденного досвіду в площині освіти; соціальні структури, соціальні сили, соціальне виробництво; значення ідеології в продукуванні освітніх смислів і знання;

- особистість вчителя, викладача; вчитель як пригнічений/пригноблений як той, що виховує та формує пригноблених; хто та що визначає структуру знання; розповсюдження окремих видів знання;

- аналіз головних понять: «образ пригнічення», «експлуатація», «маргіналізація», «насильство», «безсилля», «критичне виховання», «мова критики», «соціальний статус» та інші;

- теорія гнобительських дій: банківська система освіти і дегуманізація; гнобителі і пригноблені як двоїсті істоти; клімат гноблення; «мутизм» (культура мовчання); асоціативне сприйняття; «перемога», антидіалог, депозитування, підкорення, анестезування, маніпуляція, домінування, культурна агресія, поширення, інтерналізація, «міфологія»;

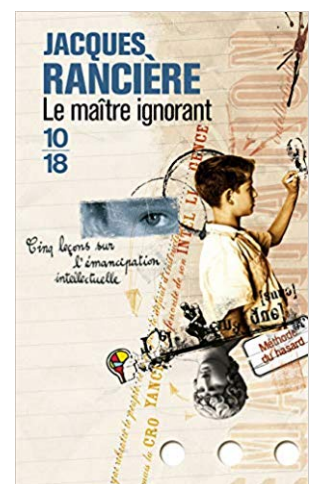
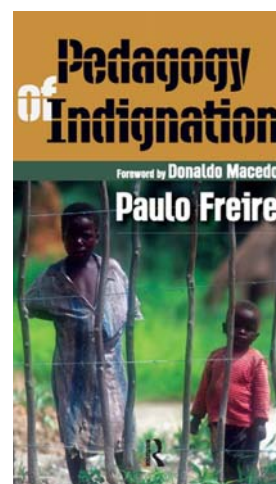
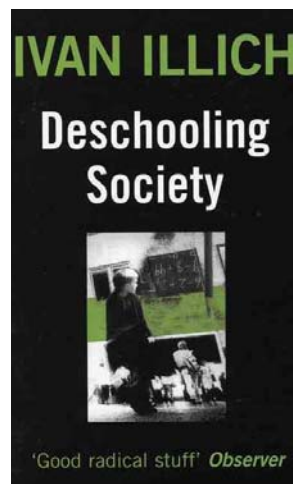
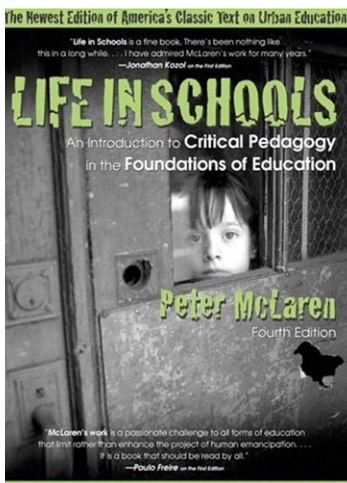
-теорія визвольних дій: проблемно орієнтована освіта і гуманізація; діалог (щирість, любов, скромність, віра, справжність, надія, натхненність); співробітництво, співжиття, єдність, визволення, трансформація; культурний синтез, клімат творчості, культурні гуртки («межова ситуація», кодування, декодування), дисоціативне мислення.

- перспективи емансипації в контексті університетської освіти; академічна освіта; освіта та соціальні мережі; бібліотеки та інтернет-видання; сучасні методи освіти;

- вільні університети; самоосвіта, альтернативна освіта; взаємодія академічних спільнот; самореалізація студента/науковця;

- регресія в освіті; передумови емансипації; універсальне навчання та емансипативний потенціал; проекти емансипації.

В ході проведення семінарів було проаналізовано та розглянуто наступні роботи: праця Ж. Рансьєра, «Вчитель незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму»; робота Пауло Фрейре: «Pedagogy of the Oppressed», «Cultural action and conscientization», «Pedagogy of Freedom»; праця Пітера Макларена: «Життя в школах: Вступ до критичної педагогіки». та інші.



Методичні семінари відбулися під керівництвом доктора філософських наук, професора, завідувача кафедри філософії НПУ імені М.П. Драгоманова – Мозгової Наталії Григорівни. Координатор та модератор семінарів: Гончаренко Катерина - кандидат філософських наук, доцент кафедри. На семінарах були присутніми члени кафедри філософії: Глушко Т.П. – доктор філософських наук, доцент; Пономаренко В.В. – кандидат філософських наук, доцент; Шушкевич Є.М. – кандидат філософських наук; Облова Л.А. – кандидат філософських наук, доцент; Березінець І.В. – кандидат філософських наук; Павловська О.В. – кандидат філософських наук, доцент, Остапчук Г.О. – кандидат філософських наук, доцент, Назаренко М. – кандидат філософських наук, доцент. Також, до участі в методичних семінарах кафедри долучалися фахівці з інших освітніх установ, наприклад, Кириченко М.С. – кандидат філософських наук, доцент кафедри історії філософії КНУ імені Тараса Шевченка; семінари відбувалися за участю студентів факультету, учнів/вчителів шкіл та середніх освітніх закладів.





Отже, матеріали круглого столу, буде викладено в формі тез нижче.

Згідно запланованого графіку кафедрального плану подій, насамперед було обговорено роботу Ж. Рансьєра «Вчитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму» та запропонованого ним методу «вченого незнання».

На прикладі взаємодії викладача та студентів було розглянуто рансьєрівський принцип «вченого незнання». Згідно з цим принципом: потрібно не примушувати, а розуміти те, на що студент здатен. Тобто, переконати студента в тому, що він спроможний до чогось, і він вже таким є. По принципу Ж. Рансьєра, викладач має виходити не з нерівності «я знаю, а студент не знає», а з того, що розумові здібності у кожного з учасників освітнього діалогу є однаковими, навіть якщо в когось ці здібності більш треновані, а в когось менше.

З цього приводу виступив Кириченко М.С., доцент, кандидат філософських наук, доцент кафедри історії філософії, філософського факультету КНУ імені Т. Шевченка. Зокрема, він зазначив наступне: «Принцип «вченого незнання» Ж. Рансьєра в контексті навчання студента, відкриває перспективу до сприйняття студентом себе як мислячого суб'єкта. Коли ми переконуємо студента, в тому, що він спроможний, то він зрозуміє, що розумний, і здатен до того аби, наприклад, поглибити свої знання в якомусь матеріалі. Особливо, якщо викладач дає зрозуміти, що студент розумний, підкреслюючи та акцентуючи увагу на якомусь з його досягнень. Звісно, що в такому разі студент візьметься за справу. Але якщо з самого початку їх навчання, постійно наголошувати на тому, що ви ще не спеціалісти і не скоро ними будете, то, звісно, це буде заганяти студента в комплекс меншовартості. Фактично це і вбиває стимул до навчання, а, відповідно, породжує у студента думку, що будь-що він може дізнатися лише від викладача. Природньо, що стимул має місце бути, як на прикладі зі студентами Жокото. Наприклад, для людини, яка потрапляє в Німеччину, головним стимулом є вивчення мови, а для цього їй необхідно обрати правильний метод її засвоєння. Вона дуже довго може відвідувати різноманітні курси, так і не вивчивши мову або ж за декілька місяців

інтенсивних занять вивчити її, бо тобі це потрібно для спілкування, контактування в мовному середовищі. Зрозуміло, що інтерес має бути присутнім».

У Рансьєра позиція така: у кожного своє розуміння. От якщо ми нав'язуємо своє власне бачення, значить ми позбавляємо людину можливості сформулювати оригінальну думку і виходить так, що у всіх вона буде однаковою. А відповідно, для того аби сформувалася думка, має виникнути бажання щось вчити.

З цього питання висловився Пономаренко В.В., кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова. «Мені здається, що поки ми тут дискутуємо про те, що цікаво, а що ні, нам варто було б подумати про те, яким чином створити бажання. Я не кажу про чудо, завдяки якому може сформуватися бажання. Я маю на увазі, що воно виникає із самостійної зацікавленості. Не може людина нав'язати бажання іншій людині. Воно має виникнути, але не просто так, а виникає з необхідності. От потрібно мені знати Фуко і все, і по-іншому я не можу. Тому я буду вивчати це за будь-яку ціну, хоч з викладачем, хоч без нього. Звичайно, з викладачем краще. Але з тим викладачем, який, можливо, не повною мірою знається на темі, якою цікавиться студент. Тоді виникає можливість разом з'ясувати питання, але знову ж таки за умови, якщо у обох буде бажання. Мені здається, що це проблема нашого сучасного суспільства, яке задає тон до формування відповідних бажань. Нашому суспільству здається, що краще було б, якби ВУЗи було знищено, що власне і відбувається. Міністерство освіти знищує освіту. Та це якесь Рансьєрство відбувається. Тобто ми все знищимо, всіх перетворимо на дурнів і нехай вони розвиваються. Кожен дурень і кожен може розвинути якісь здібності, але люди, які знаються в цьому, розуміють, що це аж ніяк не метод Жокото».



Також, на кафедрі філософії, відбулося обговорення не менш важливого освітнього питання, а саме можливості «знешколеного суспільства», яке було запропоноване Іваном Іллічем у його роботі: «Знешколене суспільство. Пропорційність та сучасний світ».

Цікави видалося обговорення критичної освітньої теорії П. Макларена. В його роботі щодо критичної педагогіки акцент зміщується саме на те, що відбувається певне насилля самої школи, яка начебто мала б бути покликаною підтримувати чи захищати, але насправді – ще більше пригнічує та принижує дітей, які за своїм соціальним статусом і так є незахищеними, або «меншовартісними». Щодо меншовартості, то її і формує в

дитині, переважно, школа, яка могла б цього не робити. Пригнічення, приниження – це те, що в школі постійно присутнє.

Зокрема, звернулися до питання наскільки достовірним є факт приниження дітей, наприклад, в наших, українських школах та яким чином воно проявляється?

З цього приводу Кириченко М.С., доцент, кандидат філософських наук, філософського факультету, КНУ імені Т. Шевченка завважив наступне: «Справа в тому, що ми маємо усвідомлювати, що цей філософ, а точніше, сучасний філософ освіти, є не просто тим, хто працював у школі, а зараз працює в університеті, а є тим, хто спирався на класичні філософські праці. Зокрема, він посилається на Фуко, Лакана, Бурдьє та інших. Тобто це не просто теоретик, який вирішив порозмірковувати щодо того, що коїться в школі. Поряд із звинуваченнями та схвалюваннями немарксистської позиції мислителя, з його ідеологічними твердженнями, які не завжди органічно вписуються у виклад, ми можемо побачити, що він, безпосередньо, крізь призму цих філософських вчень подає свою теорію саме як оригінальну, і навіть не просто оригінальну, а як таку, що є достатньо наближеною до реальності. Звичайно, наскільки з таких коротких відомостей ми можемо говорити про самого Макларена, про зміст його робіт? В цілому, в загальному плані це вірно, але конкретно - досить абстрактно. Вже був згаданий Фрейре, і ми бачимо, що він посилається на багатьох сучасних дослідників школи, університету, освіти, і він працює в цьому, можна сказати, спільному напрямку. Напрямок зміни і трансформації сучасної школи, зокрема, і в цілому - системи освіти. Але, на відміну від інших персоналій, яких було розглянуто, наприклад І. Ілліча, котрий кардинально відстоює питання відміни шкіл, Макларен пропонує змінити сам зміст і стиль викладання в школі. Найбільш виразно це виявляється в контексті емансипації, про яку говорить Ж. Рансьєр. Якщо у Рансьєра достатньо утопічний погляд на те, що емансипація може навпаки призвести до зворотніх наслідків, особливо якщо ми говоримо про самоосвіту, то тут вже йде мова про емансипацію, про рівність у зв'язку із ключовою роллю педагога, про що власне вже йшлося. І цей педагог якраз не має підкорюватися системі, в якій працює, і не повинен сприймати речі такими, які вони є. Таким чином, Макларен називає це «освітнім сюрреалізмом» - несприйняття того, що має бути, а зосередження уваги на тому, що є неприродним і таким, що має бути змінено. Усвідомивши неприродність, педагог має вдаватися до цих змін. Може логічно виникнути запитання: чому не природньо? Ми говорили про «дітей Каридору» (Джейн-Фінч-Каридор, передмістя Торонто – район, в школі якого викладав Макларен). Там він побачив, що рівень викладання в школах, навіть не рівень викладання. Те, що відбувається в закладах, де переважна більшість - діти з бідних сімей, вражає своєю неправомірністю: учні прямо на уроках розбивають вікна, вживають нецензурну лексику та інше. Це взагалі цікава історія, що написана у вигляді щоденника. Але справа в іншому.

У Макларена мова йде про соціальну нерівність, і саме про те, що школа і педагог сприяють закріпленню статусу нерівності. Тобто школа і педагоги ніби не покликані до того, аби дійсно просвітити учнів, в цій дійсній соціальній нерівності. Вони, як клерки, слідуєть навчальному плану і навчальним програмам, і таким чином ніби знімають з себе відповідальність, але вона залишається, хоча ми намагаємося про це не думати. Доречною є цитата, один із фрагментів роботи щодо університету, а відповідно чогось ближчого до нас (маються на увазі учасники круглого столу): «Коли я бував по-

особливому злим, я описував вищих чиновників освіти як військових деспотів, що вступають в змову, в своїх затхлих задніх кімнатах, виблискуючи брильянтами-запонками на своїх фірмових галстуках, в своїх університетах. Вони посмоктують сигари «Давідофф», листають свої папери з документами, і придумують хитрі способи як не допустити бідних студентів в університет. І хоча я визнаю, що в цих чиновників уява, досить часто, набуває дивних форм, більш того, вони досить неоднозначно ставляться до своїх професійних обов'язків, особливо коли мова йде про бідних, які вчаться: я не думаю, щоб вони свідомо занизили конкурс прийому в Гарвард в інтересах своїх дітей. Я хочу не по-інквізиторськи вказати пальцем в небо, а виявить ту ідеологію, ту структуру, ті міфи, що сприяють виробництву культурної матриці».

Виступила доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, факультету філософії та суспільствознавства – Мозгова Наталія Григорівна. Мозгова Н.Г.: «Ну, насамперед, мені здається, можливо, це як викладачу логіки, але «змішано все на світі», змішали все в один мішок. Насамперед. Яка мета школи, мета освіти? Якщо розглянуть школу в цілому, яка колись поставала та формувалася, то це було жорстке впровадження її в культуру, в якій виховувалася дитина. Тобто, зазубрювання, те що дійшло до нас як «зазубриць на зубок». Що відбувалося з дитиною? Її поміщали в відповідну культуру, заштовхували туди силою. Будь-яким чином, наприклад, через форму - треба було уніфікувати, зробити кожного таким, як всі. Жорстко. Але, якщо дитину не помістити в умови школи, вона буде «геніальною», але зрозуміло на рівні 5-ти річної дитини, якою захоплюються, ставлять на стільчик, де вона розповідає віршик, а всі аплодують і радіють. Однак, якщо дитина в 15 буде робите те ж саме, то вже буде інша справа. Отже, головна функція школи полягає у входженні в культуру, в конкретну культурну традицію: насамперед, вона націлена на те, щоб помістити дитину в систему, яка дасть змогу навчити її догматичному мислення. Адже, перш ніж воно стане критичним, треба, щоб дитина засвоїла догмати, наприклад, що два помножене на два – чотири. Сподіваюся, ви зі мною погодитеся, що творити можна й на рівні тієї 5-ти річної дитини, не маючи жодних основ. Таким чином, ми можемо побачити, що школа з самого початку несла в собі цей елемент насилля, «вбивання» отого дитячо-творчого, хаотичного, безпосереднього. Далі, в процесі розвитку, бачимо, що ми все більше відходимо від цієї жорсткої догматики. Згадаймо хоча б сидіння біля ніг гуру. Там не існує у дитини щонайменшого натяку на спротив словам вчителя: вона повністю засвоює те, що дає їй вчитель. Тобто, з одного боку, ми можемо бачити, що критичного мислення не буде, якщо не буде догматичного, з іншого боку, виникає прагнення виробити критичне мислення, яке може з'явитися не раніше, коли дитина закінчує школу. Таким чином, як результат догматичного мислення, ми можемо отримати критичне мислення. Звідси всі оті протиріччя, про які ми тут говоримо та до яких приходимо. Вони стосуються зовнішньої оболонки чи форми (наприклад, биття вікон та всього іншого): ми хочемо отримати творчу особистість, яка може давати безкінечну кількість варіантів вирішення проблем, не маючи азів. Фактично, це зіткнення двох суперечливих задач, з яких, як на мене, починаються всі інші питання. А вже якщо ми говоримо про Макларена, він як марксист, неомарксист, все це переносить на іншу площину, і причини

вбачає у бідності чи багатстві, виправданні чи запереченні приватної власності. Тобто він розглядає школу з позиції теорії, до якої він належить та яку сповідує».

Облова Л.А.: Добре, ви все вірно говорите. Вибачте. Але все ж зазначу те, що хотіла сказати. Мені здається, що головна проблема, про яку говорить і Макларен,



догматичне мислення, яке формується в школі, жодним чином не впливає на критичне мислення. І проблема школи полягає в тому, що йому сучасна і нам сучасна школа, заради нововведень втягує критичне мислення в догматичне, зіштовхує їх і дивується від того, що нічого не виходить. А за школою все ж треба залишити право впроваджувати догматичне мислення і не боятися, що воно якимось чином затьмарить талант, що воно подавить генія.

Школа дисциплінує, показує, що є різні предмети, різні вчителі, різні підходи до цих речей, а вже що ти будеш з цим робити, це твоя справа. В будь-якому випадку тобі доведеться це робити, коли вийдеш із в'язниці, коли вийдеш зі школи. А там критикуй скільки завгодно. Ми просто хочемо бути неперевершеними, оригінальними вчителями, ми не подавляємо, але при цьому опиняємося тут, в живій ситуації. Таким чином, мені здається, що головна проблема полягає в тому, що варто припинити втягувати в школу критичне мислення.

Не менш цікавим видалося обговорення проблеми «знешколеного суспільства» Івана Ілліча.

Виступив Пономаренко В.В.: «Можна погодитися з тим, що це є дійсна проблема. Як на мене, то проблема і «вчителя-незнайки» і проблеми, які описав І.Ілліч – це вузький погляд на школу, він ставить чимало вимог перед школою. Що Ж. Рансьєр, що І. Ілліч – вони дивляться на школу однобоко та вузько в тому сенсі, що вони намагаються начебто розв'язати питання, які існують в школі, забуваючи про те, що знаходиться за межами школи. А це з їхнього боку – надзвичайна помилка, оскільки школу не можна розглядати як одну з ланок ланцюга. До речі, можливо саме тому, ці автори не можуть вирішити ті проблеми, які існують в школі: вони критикують, і це добре, але далі критики справа не йде, бо ніхто не хоче бачити те, що школа виступає частиною чогось загального. Який вихід з ситуації, що склалася навколо школи? Кожна звичайна людина хотіла б змінити школу, але не тими методами, які пропонують Ж. Рансьєр та І. Ілліч. Якщо це реальна людина, нормальна. Міша, звичайно, не як кожна звичайна людина, бо він як філософ може собі дозволити політати в хмарах. А якщо ми говоримо про кожен звичайну людину, то вона дивиться на реальні проблеми і вона хотіла б змінити те, що є. Якщо нам ідеалізувати школу, або створювати ідеали якісь, то ми отримаємо дещо гірше ніж утопія. Вони не дивляться цілісно на школу. Не знаю чому, але Ж. Рансьєр, І. Ілліч та той же Гато – вони чимало уваги приділяють тому, що було до школи, вони дивляться на школу та бачать її в Середньовіччі: сільська гарна родина, і в цій сільській гарній родині повинна навчатися дитина, в цій чи в іншій сільській гарній родині де вона повинна собі обрати натхненника від якого вона розуміє щось чи не розуміє і так далі. Хочеться в

контексті цього звернутися до цих діячів і сказати: «Агов! Схаменіться! Ми живемо зовсім в іншому суспільстві».

Ми живемо в умовах капіталізму. І почнемо з того, що в цих умовах батьки, які віддають дитину до школи – виходять в першу чергу – не з того, хороша це школа чи погана, а в залежності від своєї роботи. Для того, аби дитина ходила до школи, батьки змушені працювати. Якщо батьки не будуть працювати – елементарно дитина помре від голоду. Тому, батько йде на роботу менеджером, мати йде на роботу менеджером, а дитину куди? Нехай дома сидить, розвивається? Ні. Виходячи з контексту, про який говорить І. Ілліч, це не економно, це затратно. Якщо дитина буде дома - затратно, якщо ми взагалі приберемо школи з суспільного життя. В такому разі, тут можливо б одразу брали дітей на фабрику працювати і це було б економно».

Не менш палку дискусію викликало обговорення освітньої моделі, яку запропонував П. Фрейд.

З даного приводу, виступила Гончаренко К.С.: «Насамперед, в якості вступу, мені б хотілося сформулювати декілька тез, які могли б висвітлити те, які головні ідеї можна було в подальшому обговорити в контексті філософії П. Фрейда. Закцентую увагу на наступному. Однією з провідних ідей, яку П. Фрейд вбачає в якості проблеми в освіті, зокрема в тій освіті, яку отримують в освітніх інституціях (університетах чи школах), є саме те, що домінуючою постає накопичувальна система освіти. Тобто те, що філософ називає «банківською освітою». Щодо цієї освіти, то нею виступає така система, за якої фактично всі знання начебто не приносять нічого корисного, вони не виступають тим предметом критичності, яким мали б бути. Плюс до цього всього вони вибудовують таку освітню політику, за якої все дегуманізується та механізується, тобто знання, які отримуються, лише накопичуються, а не приносять жодної користі. Таку систему освіти мислитель критикує, і тому «педагогіку пригноблених» П. Фрейда, хоча, можливо, я занадто зараз все універсалізую, і з-поміж загалу його вчення існує і чимало інших проблем, слід вважати центральною проблемою його думок.

В структурі ідей П. Фрейда накопичувальна система освіти – це та модель освіти, яка заважає проблематизувати. Це певний освітній депозитарій, в якому все лише поповнюється, але не приносить плідного знання. Не вдаючись до інших проблем, от саме з цієї тези пропоную і розпочати наше обговорення. Можна вийти з цієї думки, з цієї тези, власне чим є ця банківська модель освіти? Чи можемо ми погодитися, що вона властива і є переважною («преобладающей») в нашій системі освіти? І насамкінець, чи корисно це? Це мої думки стосовно можливого обговорення. Або ж, можливо, хтось має бажання більш детально зануритися в теорію П. Фрейда саме стосовно цієї освітньої концепції».

Дискусію підтримали Пономаренко В.В. та Кириченко М.С. Пономаренко В. В.: Ну всі ж читали! Там, як на мене, не дуже складна концепція. Тому ми в принципі можемо її обговорити. Мені, наприклад, сподобалося там більш практична складова. Він, як не як, все-таки начебто критикує її, цю банківську систему?! Адже накопичення цих знань заради знань, не зрозуміло кому воно і навіщо потрібне. Але знову ж таки, як на мене, він дуже класно показує, коли знання виходять з реальної потреби, з реальної практики людей. Тобто він, задля розгляду, бере тих же простих робітників Латинської Америки або селян і з ними проводить певні бесіди і в контексті їх реальних потреб.

Виникає якраз основа для пізнання, для навчання, для засвоєння нових знань, в тому числі і письма, і математики та інших сфер природи, які людина повинна знати. Але коли людина їх банківськи накопичує, то по суті вона їх і не знає. Вони десь там відкладаються, ну ті ж самі закони взаємодії людини з природою, але вони виявляються тоді, коли не потрібно, але не навпаки. Що найголовніше, що це виходить з реальної практики, і, як на мене, є досить вдалою думкою. Щодо банківських знань, то вони начебто і не пусті, але знання це все-таки те, що має бути засвоєним в контексті реального життя, а не бути мертвонародженим через призму того ж таки шкільного зазубрювання.

Гончаренко К.С.: Однак, якщо ми візьмемо до уваги цей погляд, то існує проблема, що виходить з потреб, йде від того, кому потрібні якісь знання. Коли знання передаються, коли вчитель чи викладач передає ці знання, то він вже, навіть тим, що вивисує себе над аудиторією (ставить себе на рівень вище від студентів), надиктовує пласт даних. Попри отриману інформацію більше нічого знати і не потрібно. Фактично цим педагог вказує на неспроможність учнів вивчати, знайомитись із чимось іншим. Чому саме після цього, наприклад, студенти здатні лише відтворювати те, що їм було закладено. Поряд з цим, вони відчують себе приниженими і цілком не усвідомлюють навіщо їм все це.

Кириченко М.С.: Мені здається, що тут слід зробити більш широкий вступ. Мається на увазі не по довжині чи ширині, а в сенсі проблематики. Оскільки, звичайно, ми з філософії освіти начебто розпочали, але це так би мовити «з кінця», оскільки я пригадую свій виступ на конференції в Кривому Розі щодо педагогіки пригноблених П. Фрейре, де зазначив, що кожен із присутніх в залі, в даному випадку, за цим круглим столом, має усвідомити, що він присутній не як певний суб'єкт обговорення, а, як вважає Фрейре, ми всі маємо усвідомити, що від початку є дегуманізованими особами. А з іншого боку, також роздвоєні люди чи роздвоєні особистості. Тобто ключовим питанням можна вважати питання дегуманізації. Дегуманізація означає, що людина, в процесі її підкорення, її колонізації, в прямому і переносному сенсі слова, перестає бути людиною. Лише усвідомивши власну дегуманізованість, ми можемо ставати на шлях гуманізації. Тобто це є повернення до самого себе. І роздвоєння є не лише пригнобленням, але й гнобителем. Ви казали про вчителя чи викладача, хоча ситуація може бути неоднозначною, адже і сам студент має відповідні інструменти для гноблення того ж таки викладача чи інших студентів ... Тим не менше. Антропологічна, фундаментальна настанова Фрейре полягає в тому, що людина народжується в суспільстві, де в неї відбирають її людську сутність. Це проявляється в тому, що вона починає бажати не те, що насправді воліє мати, а приймає ті бажання і ту систему, в якій опиняється та яку їй нав'язують. Індивід вже не може розрізнити, провести межу між власними бажаннями та тими, які інтерналізував, тобто прийняв не критично. Щось сприймає критично, щось не критично, але, тим не менше, постає людина дегуманізована. Тому, перш за все, «Педагогіка пригноблених» спрямована на те, щоб вони усвідомили той факт, що вони утискувані. Чи всі присутні в цій аудиторії усвідомлюють те, що вони пригноблені? І в якій мірі? І ким пригноблені?

Далі слідує «Педагогіка визволення», потім наступний етап – «Педагогіка свободи». Тобто ми маємо такий вектор і таке спрямування головних розмірковувань і

відповідно таку логіку думки самого Фрейре. Щодо «Педагогіки пригноблення» існує чимало нюансів. Наприклад, в одного з англомовних викладачів на Ютуб є такі записи, загальний обсяг яких сягає 120 хвилин, а кожен окремий запис - 10-15 хвилин. І от він кожну окрему, велику проблему, наприклад, дегуманізація чи інтерналізація, чи механізми гноблення, чи «розділяй і володарюй» розглядає в якості окремої теми. В принципі, загальна концепція може бути представлена, але вона має завжди безліч нюансів. Постать самого Фрейре ми можемо розглядати як філософа, оскільки він посилається на Е. Гусерля, Е. Фрома, а також запозичує чи опирається на праці Леніна та Маркса... Тому, вважаю, що тут не лише педагогічна проблема може мати місце, але й проблема людських істот, які є дегуманізованими і роздвоєними. Можливо, хтось погоджується з цим, а хтось ні? Можливо, це могло б стати предметом сьогоднішньої дискусії.

Ну і, звичайно, чому школа, університет? Тому що як школа, так і університет, є суб'єкт-об'єктною системою. Суб'єктом виступає учень та вчитель, а об'єктом – учні чи студенти. Суб'єкт завжди розумніший. В теорії гнобительських дій Фрейре найбільше критикує установку. Сутністю установки є, наприклад, те, що вчитель завжди правий, він розумніший, навіть, якщо менше знає. У нього є механізми до репресивного впливу на студентів чи учнів. В даному сенсі вчитель теж є пригнобленим, оскільки він теж не реалізується в діалозі, тобто він вчиться у студентів і студенти вчаться у нього, або учні вчаться у вчителя, вчитель вчиться у учнів – всі стають рівноправними, всі беруть участь у реалізації визвольних дій. Але про це ще довго можна говорити, тому пропоную перейти до дискусії.

Всі методичні семінари супроводжувалися палкими дискусіями та обговоренням проблемних питань.