
ФІЛОСОФІЯ

Куліненко Л. Б.

ОСВІТА ЯК ПРАКТИКА СВОБОДИ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ПІДХОДІ П. ФРЕЙРЕ

У статті проаналізовано концепцію П. Фрейре, згідно з якою освіта має починатися зі зняття суперечності “вчитель-учні” через примирення протиставлення полюсів у той спосіб, що обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями.

Ключові слова: людина, освіта, культура, діалог.

Концептуальні пошуки, спрямовані на реформування сучасної освіти, проводять у всіх країнах, на всіх континентах світу. Особливий інтерес у цьому плані становить критика сучасних освітніх практик та пошук альтернатив, зроблений бразильським дослідником П. Фрейре. Учений тим більше цікавий для нас, оскільки свою увагу він переважно концентрує на реформуванні перш за все середньої освіти, яка є найбільш масовою, надзвичайно важливою ланкою в освітній системі й тому заслуговує на особливу увагу. Дослідження концептуального доробку П. Фрейре в цьому сенсі є особливо важливим, оскільки він – переконаний апологет діалогічного підходу в освіті, необхідності залучення практичної складової у навчальний процес, стимулювання розвитку творчих здібностей учнів.

Мета статі – аналіз філософсько-освітніх ідей П. Фрейре в контексті розуміння освіти як практики свободи.

П. Фрейре констатує незадовільний стан освіти у зв'язку з її орієнтацією на суб'єкт-об'єктний тип відносин, зазначаючи, що “освіта недужа на хворобу оповідності” [1, 53]. Сучасну освіту він характеризує у термінах “банківської” чи “депозитної”, де завдання вчителя полягає у “наповненні” учнів необхідним фактажем, а також у контролі за якомога точнішим його відтворенням у процесі подальшого навчання. За такого підходу знання розглядають як

дарунок, який учитель у якості носія мудрості дарує учню, що нічого не знає, а тому має слухняно виконувати усі рекомендації та настанови вчителя. Тобто маємо ситуацію, коли навчальний процес розпочинається з первинної опозиції учень-вчитель, де останній розглядає першого як своєрідну “сировину”, “матеріал”, який необхідно обробити відповідно до технології, аби отримати на виході продукт стандартної якості, що відповідає офіційно встановленим нормам та вимогам. Тут основна мета – виховати слухняного виконавця. Стандартна оповідь учителя, відірвана від практичного життя, перенасичена складними фактами та термінами і не сприяє виникненню зацікавленості учня. Він не розуміє значущості інформації, що лунає з вуст учителя, безпосередньо для себе сприймаючи навчальний матеріал як чергову рутину, яку необхідно завчити з єдиною метою – продемонструвати його знання, втім часто-густо знаходяться інші технології, які дозволяють продемонструвати “компетентність” зі значно меншими затратами енергії. Вчитель сприймається як представник репресивного органу, що здійснює насилля щодо учня з вимогою засвоєння необхідного стандарту. Учні розглядають у такій системі як несвідомі елементи, що прагнуть будь-якою ціною лише імітувати навчання, тому першочергове завдання педагога – *змусити* їх навчатися.

Тут виникає ще одна дуже болюча проблема, що особливо гостро постає у вітчизняній освіті – так звані “складні” діти, які сприймають систему освіти та педагогів як її втілення в якості абсолютно ворожого середовища, яке заважає виявленню їх власної індивідуальності. Освіта сприймається ними як щось зовнішнє, чуже, вороже, що пригнічує їх свободу, а тому абсолютно непотрібне. Таке несприйняття навчання набуває різних форм від тихого саботажу до відкритої агресії, що може мати дійсно загрозливі наслідки.

Водночас слід зазначити, що знання, отримані в контексті “банківського” розуміння освіти часто є фрагментарними, несистематизованими і абсолютно не забезпечують розуміння учнем тих процесів та явищ, які він вивчає. Така освіта як навчання спрямована на відповідь на питання “як?”, залишаючи абсолютно поза увагою значно фундаментальніше питання “чому?”. Зміст того чи іншого явища або проблеми залишається поза увагою педагога. Будь-яка проблема розглядається крізь призму статички факту, учень не відчуває динаміки розвитку знання, для нього цілі періоди залишаються невідомими та малозначущими “миттєвостями”, про які не згадав вчитель. Власне, інтерпретація-пояснення педагога в такій

ситуації є “істиною в останній інстанції”, знання та відтворення якої забезпечить бажаний результат.

Водночас учитель має потужний арсенал допоміжних засобів, що підкріплюють його авторитет та легітимують вимоги щодо навчального процесу, – офіційно затверджена критична література та підручники, які є важливим елементом навчання. Вони постають своєрідною метайнстанцією, яка забезпечує правильну інтерпретацію того чи іншого тексту чи явища. Це певний еталон, до якого має прийти учень у своєму розумінні вивчення певного предмету, узгоджуючи власне бачення проблеми з офіційним її трактуванням.

Такий спосіб викладання, допоміжна література, стандартизовані вимоги призводять до догматизації мислення, при чому така стандартизація притаманна як учню, так і педагогу, який не звик і не бажає шукати нову інформацію, протилежні оцінки тих чи інших подій, висловлювати власне бачення проблеми. Він не відчуває потреби у постійному самовдосконаленні свого фахового рівня або ж зводить його до прочитання чергового нового підручника, який суттєво нічим не відрізняється від попереднього. Учень же не отримує необхідних сьогодні навиків роботи з великим обсягом інформації, відшукування нового, виокремлення найважливіших аспектів у отриманій інформації тощо. Він звик засвоювати вже готовий продукт, ніколи попередньо не переробляючи його. Вчитель у такій системі не може називатися “педагогом”, оскільки він з “того, хто *супроводжує* до школи”, перетворюється на поводиря сліпих, поводиря, який сам при цьому суттєво недобачає.

П. Фрейре, як і П. Бурдье, відзначає, що практичний аспект освіти зводиться нанівець. Переважання суто теоретичної складової курсу не дозволяє підкріпити отримані знання практикою, вони перетворюються на абсолютно мертву інформацію, яка жодним чином не використовується в реальному житті, а тому і значущість їх достатньо сумнівна.

Саме з огляду на вищезазначене, розробляючи власну концепцію реформування освіти, П. Фрейре наголошує, що *“освіта має починатися зі зняття суперечності вчитель-учні через примирення протиставлення полюсів в той спосіб, що обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями”* [там само, 54]. Ця цитата вимагає пояснення. Що означає: “обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями”? Зрозуміло, що для отримання бажаного педагогічного ефекту, стимулювання зацікавленості учня, а значить і якісного підвищення мотиваційної складової освіти, необхідно розвіяти міф про нічого незнаючого учня та всезнаючого вчителя, вони

з антагоністів мають перетворитися на рівноправних партнерів, що перебувають у спільних пошуках нового знання. Вчитель має бачити в учневі особистість з багатьма потенційними можливостями, допомога у розкритті яких – його завдання, а учень, у свою чергу, повинен побачити в учителеві людину, яка здатна допомогти йому пізнати дивовижний світ, який раніше був невідомий, сповнений можливостей та загадок, які вони разом можуть розгадати. У цьому сенсі необхідне налагодження діалогічних відносин, коли кожен суб'єкт освітнього процесу розглядає іншого не як ефемерну річ, безлику одиницю, а як рівноправну особистість. Власне, бачити особистість в Іншому, будувати Ти-відносини, користуючись терміном М. Бубера, – це те найважливіше, чого має навчитись дитина в школі, адже *“Я стаю Я, співвідносячи себе з Ти”* [2, 21]. Тобто учень може відбутися як особистість лише за тієї умови, якщо він Іншого сприймає як особистість, а це може відбутися, коли його самого розглядають як рівноправну особистість. Звісно, людина як особистість має власну світоглядну позицію, здатна висловлювати оригінальні думки, активно відстоюючи їх у суспільстві тощо. Очевидно, що, скажімо, від школяра початкових класів ми не можемо очікувати реалізації усіх цих рис, але вони в неї ніколи і не сформується, якщо її сприймають лише як об'єкт педагогічного впливу, а не учасника рівноправного діалогу. Таке визнання учня суб'єктом освітнього процесу – це перший *найважливіший* крок до становлення особистості. Саме він привчає вже на цьому етапі користуватись власним розумом, проявляти допитливість, не соромитись ставити питання навіть тоді, коли вони здаються абсолютно банальними для інших, адже питання – це те, з чого розпочинається будь-яке справжнє пізнання, на початку кожного великого відкриття завжди стояло питання, часом навіть цілком очевидне, на думку оточуючих.

Питання навчає не лише учня, але і вчителя. Він повинен бути готовим до найрізноманітніших несподіванок, які можуть чекати його на уроці. Це примушує педагога до постійного вдосконалення власного фахового рівня, творчого переосмислення здобутої інформації, вироблення власного бачення проблеми, лише таким чином можна убезпечити себе від питання, стосовно якого може не виявитися прийнятної відповіді. Цінність питання полягає ще й у тому, що воно може несподівано для самого вчителя проблематизувати те, що раніше здавалося цілком зрозумілим, безперервно стимулюючи його до самоосвіти, адже *“викладання, що не впливає з одночасного навчання педагога, не має права на існування”* [3, 47].

Діалогічна модель освіти передбачає зміну самої ідеї навчання, де останнє можна розуміти як *створення умов* для продукування знання. Тому на перший план у цьому відношенні має вийти проблемноорієнтована освіта, де головне питання щодо вивчення певного предмету – “чому?”. Саме воно дозволить пізнати саму суть того чи іншого явища, уможливаючи глибинне розуміння його основ та причин реалізації у конкретні “як?”, адже набагато важливіше знати, скажімо, чому відбуваються землетруси, а не їх класифікацію. Така “чому”-орієнтована освіта дозволяє пробудити живий інтерес учня до навчання, який у подальшому, можливо, переросте у справжній дослідницький інтерес, що примушуватиме його до постановки дедалі більшої кількості питань, а також знаходження відповідей на них і по закінченню обов’язкової освіти. Водночас таким чином можна подолати і хворобу бездумного зазубрювання матеріалу, сприяючи виробленню особистісного ставлення учня до знання, в цьому сенсі *“критичне осмислення будь-якого явища передбачає осягнення причин його існування”* [4, 30]. Прагнучи осягнути суть предмету, пізнаючи його фундаментальні характеристики та причини, людина більше сліпо не покладатиметься на чиюсь рецепцію цього предмету, ставитиметься до неї з певною недовірою, намагаючись перевірити висловлені твердження самостійно.

Проблемноорієнтована освіта дозволяє систематично стимулювати людину до самостійного мислення, до висловлення власних суджень щодо певної проблеми. У цьому сенсі учень отримує необхідні навички ведення дискусії, відстоювання власної позиції та наведення контраргументів. Такий підхід дозволяє навчити людину змалечку говорити те, що вона думає, а не те, *що потрібно говорити* відповідно до загальних уявлень та вимог тощо.

У цьому сенсі ми підходимо до ще одного аспекту суб’єкт-центричної освіти, який особливо важливий у вітчизняному контексті. Такий тип освіти виявляється важливим чинником терапії суспільств, що переживають посттравматичний синдром. Він характерний для країн із тривалим тоталітарним чи колоніальним минулим, коли суспільство перебувало в жорстких рамках несвободи, а єдиним способом його функціонування було дотримання імперативно нав’язаних норм та принципів. Це призводить до поступового вгасання здатності самостійно вирішувати виклики та завдання, які постають, збільшення ролі сиєрени як інстанції прийняття рішень. Такі суспільства можуть забезпечувати бездоганне виконання рішень, але не їх вироблення. Із набуттям незалежності чи переходом до демократичних способів існування вони залишаються цілковито

дезорієнтованими, прагнучи жити в нових реаліях, послуговуючись при цьому старими принципами виконавства, а не творчості, наслідком чого стає, часто бездумне, копіювання чужих моделей державотворення та вирішення інших проблем. Така стратегія ніколи не дає позитивного результату, породжуючи ностальгічні настрої та очікування.

Особливо гостро відчувається посттравматичний синдром у країнах із тривалим тоталітарним минулим. Тоталітаризм зачаровує своєю стабільністю та низькою динамікою суспільних змін. Тут людині відомі чіткі орієнтири, а також *надійні* механізми реалізації власних експектацій. Проблема прийняття доленосних рішень для спільноти загалом, вирішення багатьох індивідуальних проблем людини та навіть регламентація її повсякденного життя стають прерогативою “влади” разом з відповідальністю, яка пов’язана з ними. Людина повинна лише бездумно виконувати інструкції та приписи, адже думати – це прерогатива еліти, яка представляє режим. За таких умов завдання системи освіти – виховання бездоганного виконавця, який не здатен і не бажає проблематизувати суспільну дійсність, якісно вирізнитись з маси тощо. Це виробництво середньостатистичного громадянина, яке ідеально забезпечується суб’єкт-об’єктним підходом до навчання.

Власне, забезпечити реалізацію освіти як практики свободи і означає навчити самостійному мисленню, змінити саме розуміння освіти, поставити в центр навчального процесу людину як особистість, яка може і повинна перетворювати світ та суспільство, творити нове, а не пристосовуватися до вже наявних реалій. Завдання освіти як терапії посттравматичного синдрому – здійснити світоглядний переворот у суспільстві, забезпечити усвідомлення людиною своїх здатностей та необхідності брати відповідальність на себе за власне майбутнє, а також майбутнє спільноти, до якої вона належить, адже саме це і означає реалізуватися як *людина*, оскільки *“інтеграція з середовищем, на відміну від адаптації, є суто людською діяльністю”* [5, 20].

У цьому відношенні знаходимо важливий антропологічний момент, адже людиною, як відомо, не народжуються, нею стають. І це становлення залежить від її здатності бути ексцентричною. Тут необхідно внести деякі уточнення щодо цього терміну, адже ми в нього вкладаємо дещо інше значення, ніж це робив Г. Плеснер. Він застосовував його для позначення унікальної здатності людини творити “другу природу”, таким чином пристосовуючи першу природу до своїх потреб. Ми ж під ексцентричністю маємо на увазі вихід за межі суспільної, а не природної даності, про яку говорить Г. Плеснер,

що пов'язано з її критичною рефлексією. Осмислювати дійсність, висловлювати власні оригінальні погляди, впливаючи таким чином на неї, і означає інтеграцію, коли зберігається простір для власної індивідуальності. Адаптація ж вимагає цілковитого розчинення в цій дійсності, тут людина стає її елементом, але не суб'єктом впливу. У цьому відношенні П. Фрейре особливо наголошує, що *“людей потрібно бачити в їх взаємодії з реальністю, яку вони відчують і сприймають і в якій вони здійснюють трансформування”* [6, 154]. Таким чином, бути людиною – це означає безперервно утверджувати свою суспільну ексцентричність. Людина завжди перебуває в процесі становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених / пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
2. *Бубер М.* Я и Ты / пер. с нем. под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лёзова // Два образа веры. – М. : Республика, 1995. – С. 15-92.
3. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених / пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
4. *Фрейре П.* Освіта як практика свободи / пер. з англ. О. Дем'янчука // Формування критичної свідомості. – К. : Юніверс, 2003. – С. 17-98.
5. *Франко А.* До класу з різними цілями: споживач vs клерк. Компаративний аналіз відносин в аудиторії в США та Іспанії / пер. з англ. В. Гайденко // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2 (7). – С. 149-160.
6. *Фрейре П.* Поширення чи спілкування / пер. з англ. О. Дем'янчука // Формування критичної свідомості. – К. : Юніверс, 2003. – С. 99-169.

Кулиненко Л. Б. *Образование как практика свободы в концептуальном подходе П. Фрейре.*

В статье анализируется концепция П. Фрейре, согласно которой образование должно начинаться со снятия противоречия учитель-ученики через примирение противоположение полюсов таким способом, что обе стороны признаются одновременно и учителями, и учениками.

Ключевые слова: человек, образование, культура, диалог.

Kulinenko L. B. *Education as practice of freedom in conceptual approach of P. Freire.*

The P. Freire's concept is analyzed according to which education has to begin with removal of the teacher-pupils contradiction through reconciliation of poles' opposition in such a way that both participants are admitted as both teachers and pupils at the same time.

Keywords: person, education, culture, dialogue.