

## Переднє слово до читачів

КОСТЯНТИН КОРСАК    Київ, 5-04-2003

Серед незліченної кількості помилкових уявлень, успадкованих старшими поколіннями освітян та інших громадян України, є нав'язане радянською ідеологією, наукою і системою освіти абсолютно хибне переконання у тому, що всі люди народжуються однаковими і за схожих умов відчують, реагують і діють однаково в будь-якому віці. Негатив такого переконання додатково посилений тим, що “рівність і справедливість” ототожнюється з однаковістю й стандартизованістю всіх членів суспільства, а для досягнення цього хибного “суспільного ідеалу” вважають за припустиме використати всі можливі заходи — від унормованої і жорстко контрольованої підготовки педагогічних працівників до максимально стандартизованого навчання нових генерацій.

Прихильникам зазначених поглядів лячно, незвично і некомфортно щоразу, коли в житті

вони стикаються з тим, що завдяки непереборній могутності Законів Природи (кожен біологічний вид мусить бути конгломератом максимально різноманітних особин, в іншому разі він зникне при першій-ліпшій зміні довкілля) у лоні цілковито контрольованої й орієнтованої на виховання стандартних “захисників комунізму” (чи іншого “-ізму”) системи освіти з’являються не конформісти, не слухняні “гвинтики”, а автономні й переконані в своїй унікальності особистості, які самі обирають свій життєвий шлях і здатні йти ним до кінця, незважаючи на перешкоди.

Без жодного сумніву, саме такою Особистістю був і Пауло Фрайре.

Читачі легко переконаються у тому, що кожний абзац і кожний рядок його книги підтверджує цю нашу гадку.

Ми могли б скористатися будь-яким фрагментом тексту книги, аби розгорнути і пояснити унікальність й високу порядність постаті Фрайре, та з огляду на доцільний обсяг нашої передмови прокоментуємо лише кілька його слів — *“Будьте байдужими до своїх ворогів”*.

На наш погляд, таке життєве кредо свідчить про приналежність П. Фрайре до тієї чоловічої меншини, в організм яких Природа вклала незвичайні програми життєдіяльності, котрі мало не полярно відрізняються від програм більшості чоловіків, скерованих на сповідування принципу “Око за око, зуб за зуб”. Останніх уже з підліткового віку неусвідомлений ними вплив

генетичних програм примушує входити у формальні і неформальні ієрархічні структури й вивищуватися в них усіма можливими шляхами і засобами, вимірюючи свій “життєвий успіх” порядковим номером захопленої “сходинок”, обсягом відзнак і привілеїв та кількістю отриманих і привласнених коштів й речей. Представники цієї “ієрархобільшості” генетично неспроможні бути байдужими як до ворогів, так і до всіх інших чоловіків, уважаючи їх конкурентами в боротьбі за збереження даної “сходинок” і захоплення наступної.

Кредо П. Фрайре свідчить, що він нескінченно далекий від боротьби за “цаблі і сходинок”. Його не цікавить самоствердження через ієрархічне вивищення над іншими, зрештою, реакція й оцінка з боку незадоволеної його незвичайністю і незалежністю чоловічої “ієрархобільшості”. Набагато важливіша для нього узгодженість власних дій з обраною ним самим системою цінностей і життєвих цілей, відтак, не зовнішня, а суто внутрішня оцінка. Власне ця неістотність думок про нього згаданої більшості бринить у формулюванні — *“Будьте байдужими до своїх ворогів”*.

Чи поділяти систему цінностей і життєвих цілей П. Фрайре, В. Сухомлинського і багатьох інших подібних до них “аномальних” чоловіків всіх народів і континентів — вирішувати читачам даної книги. На наш погляд, головна суспільна цінність її не в описі досвіду щодо здолання проблеми неграмотності у віддале-

ній від нас Бразилії, не в переконуванні педагогів у значущості “демократичного навчання” і формування у нових поколінь цивілізаційно-демократичної компетентності й активної суспільної позиції, а в зіткненні можливого читача з проблемою — чи діяти “як Фрайре” і “як Сухомлинський”...

Зауважмо лише — від цього вибору істотно залежатиме час утвердження цивілізованішого й демократичнішого “суспільства знань” та цілковите зникнення не лише аграрного, в якому виріс і з найбільш кричущими рисами якого все життя відважно боровся “плантон” (з гр. — воїн без зброї) Пауло Фрайре, але й індустріального, негативний спадок якого з такими труднощами і так повільно долаємо не лише ми, а й багатші й розвиненіші країни.

## Передмова

Книга «Вчителі як працівники культури: листи до тих, хто насмілився вчити» ще раз підтверджує те, що Пауло Фрайре є найвидатнішим педагогом-теоретиком другої половини двадцятого століття. Ця мудра книга являє собою відповідь на ту модель освітнього процесу, котра набула значного поширення на Заході, але, як виявилось, геть зовсім не є досконалою. Після прочитання листів, з яких складаються «Вчителі як працівники культури», стає зрозумілим, чому так багато сучасних педагогів, які дотримуються ліберальних поглядів на цю науку, вважають учення Пауло Фрайре альтернативною панівній думці. Й не можна стверджувати, що педагогіка Пауло Фрайре годиться лише для країн так званого “третього світу”, адже наразі ми спостерігаємо швидке перетворення Америки та Канади саме на такі країни — центральні частини великих міст зі значною кількістю бідних та безпритульних, з високим рівнем неписьменності й

експлуатації людини людиною, безпросвітністю людського життя дедалі більше нагадують нетрі третього світу. Знелюднення центрів міст та швидкий занепад тамтешньої інфраструктури, зосібна освітніх закладів, надалі ускладнює завдання провести чітку межу між країнами першого (“розвинутого”) та третього світів. Знайти злиденність третього світу в центральних районах великих північноамериканських міст так само легко, як і достаток першого світу в олігархіях Гватемали, Сальвадору та інших країнах, що розвиваються. Перетворення центрів великих американських міст у нетрі третього світу також спричинило численні невдачі системи освіти: значна частина учнів (від 50 відсотків у системі державної освіти Бостона до 70 у шкільних системах таких великих міст, як Нью-Йорк) не отримують навіть неповної середньої освіти.

Педагоги, що дотримуються консервативних поглядів, спробували були пояснити промахи системи освіти через зростання кількості небілого населення Північної Америки. Зокрема, вони намагалися повернути дискусію щодо системи освіти в інший бік — вони стверджують, що слід розглядати питання конкуренції між школами та їх приватизації. Прихований план запропонованої приватизації шкіл полягає в тому, аби зменшити фінансування тих бідних шкіл, котрі й так уже перебувають на межі банкрутства, та передати кошти приватним і багатим школам. Приватні навчальні заклади є наразі приватними лише в тому сенсі, що надають особистий зиск від навчання в них, —

адже значна частина коштів, потрібних для їх роботи, надходить із державного бюджету. Дискусія щодо освітньої системи, яка точиться в США, зрідка торкається того, що державні школи є невід'ємною частиною демократичного суспільства. Насправді педагоги-консерватори не визнають того, що демократичне суспільство, котре ухиляється від відповідальності перед своїми громадянами, є демократією в стані кризи. Суспільство, яке ототожнює приватизацію, спрямовану на отримання прибутків, з демократією, має відверто хибну систему пріоритетів. Демократичне суспільство, яке гадає, що якості, продуктивності, чесності й ефективності можна досягти лише за допомогою приватизації, спрямованої на отримання прибутків, є суспільством, котре виявляє інтелектуальне та етичне банкрутство ідей, і доказами цієї думки можна вважати, приміром, кризу ощадно-кредитних компаній, котра спалахнула в США в середині 80-х років, або численні скандали на фондовому ринку. Якщо погодитися з думкою, що приватне — це найкраще, тоді слід ще раз розглянути запитання, поставлене Джеком Біті: “А чи не створити нам приватне міністерство оборони, адже в такий спосіб ми нібито зможемо покращити оборонну систему країни?”<sup>1</sup>. Чи зможе підхід “приватне означає найкраще” викоринити всі проблеми армії, починаючи з величезного поширення сексуальних зловживань і закінчуючи витратами, що є водно-

<sup>1</sup> Jack Beaty, *The Boston Globe*, August 14, 1992.

час нечуваними (більш ніж 600 доларів на обладнання одного місця в туалеті) та марними (мільярди доларів витрачаються на створення літаків, які не бажають літати)? Більшість американців мали б приватизацію Пентагона за відверту нісенітницю, адже надійна система оборони є для країни завданням першорядної важливості. Так само замість ще більше ускладнювати роботу системи державної освіти, слід надати їй статусу пріоритетної задачі. Навряд чи хтось у змозі спростувати твердження, згідно з котрим для того, щоб захистити американську демократію, варто забезпечити виховання освічених, розумних громадян (а не виробництво розумних бомб).

Коли шкільна реформа у Сполучених Штатах висвітлила згадані проблеми, чимало педагогів-теоретиків знову відкрили для себе погляди Фрайре як альтернативу консервативній освітній системі, котра прирівнює ідеологію вільного ринку до демократії. Утім, частина проблем, пов'язаних із діяльністю нібито критично налаштованих педагогів, полягає в тому, що, прикриваючись ім'ям ліберальної педагогіки, такі псевдокритики зводять ідеї Фрайре до окремих метод. Стенлі Аронович стверджує, що захоплення суто практичними методами, котре набуло розповсюдження в Північній Америці, спричинило "асиміляцію філософських ідей Фрайре панівною в американській системі освіти (особливо в гуманітарних та суспільних науках) тенденцією використовувати щиро практичні

методи, а це й собі призвело до того, що знання передають учням, котрі не готові їх прийняти”<sup>1</sup>.

Таке захоплення практичними методами суперечить поглядам самого Фрайре, котрий заперечував проти бездумного імпортування та експортування методології. Ось висловлювання самого Пауло з цього приводу: “Я не бажаю, щоб мене імпортували або експортували. Не можна передати комусь педагогічну практику, не винайшовши її поновно, й американцям не варто лише переймати мої ідеї: краще створити їх ще раз”.

Перед тим, як оголосити проблемою зведення чільних філософських ідей Фрайре до механічних метод, слід з’ясувати, що саме являє собою “метода Пауло Фрайре”, адже, по-перше, її й досі широко використовують у всьому світі, а по-друге, коли люди розмовляють про Фрайре та письменність, вони часто зводять його думки про проблеми письменності до простого набору технік, що їх використовують для того, аби навчити людину читати та писати. Варто розглянути це питання докладніше — особливо корисним це буде для тих, хто досі нічого не знав про погляди Пауло Фрайре.

Фрайре спочатку запрошує дорослих освічених “студентів” поглянути на себе як на осіб, що живуть та

<sup>1</sup> Stanley Aronowitz, *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism*, зі збірника: Peter McLaren and Peter Leonard, eds., *Paulo Freire: A Critical Encounter* (London: Routledge, 1993), 8.

діють у певному суспільстві. Він запрошує людей облишити апатію та конформізм, в яких вони часто перебувають, — себто “повернутися до життя”; закликає їх усвідомити, що вони — творці культури, і в такий спосіб приводить їх до розуміння того сенсу, що пов’язує людськість зі словом “культура”. Люди бачать, що низький статус особи в суспільстві є наслідком не “божого промислу” або долі, а радше, економічно-політично-ідеологічного контексту суспільства, в якому вони живуть.

Зрозумівши, що саме вона є творцем культури, людина проходить (або майже проходить) перший етап на шляху до відчуття важливості, необхідності та можливості щодо вміння читати й писати — тобто стає письменною.

Коли члени “культурного кола” обговорюють речі, які вони мають пізнати, та уявлення про дійсність, котре вони мусять усвідомити, вони відповідають на питання, що їх ставить координатор групи, і в такий спосіб поступово поглиблюють знання про світ. Такі дискусії надають студентам змогу поновно зрозуміти дійсність й опанувати практики, спрямовані на зміну суспільного статусу.

Що? Чому? Як? Куди? Кому? Проти кого? Ким? Для кого? Для чого? Ці запитання сприяють тому, що люди, котрі прагнуть стати письменими, акцентують увагу на реальності таких речей, як причини та цілі існування, шляхи досягнення тих цілей тощо.

Діяльність, спрямована на досягнення справжньої письменності, вимагає, аби студенти дослідили, що

са́ме Фрайре називає “мінімальним лексичним усесвітом”. Власне завдяки роботі з цим усесвітом можна дібрати слова, за допомогою котрих людина годна охопити цілісність програми, спрямованої на досягнення справжньої письменності. Ці слова (їх має бути приблизно сімнадцять) зуться “генеративними”, і вони мають бути фонематично насиченими та розташованими в порядку зростання фонетичної складності. Їх слід читати в рамцях якомога ширшого контексту з життя студента, а також місцевої мови, тобто лише в такий спосіб вони будуть зрозумілими всьому суспільству.

Декодування записаного слова, яке має відбуватися після декодування зашифрованої екзистенціальної ситуації, потребує ретельного дотримання певних кроків.

Розгляньмо слово *tijolo* (португальською “цеглина”), яке Фрайре використовував як перше генеративне слово, коли в шістдесятих роках ХХ століття працював у Бразиліа (столиці Бразилії). Він обрав це слово тому, що в ті часи місто швидко розвивалося, а відтак, слово “цеглина” мало для студента цілком зрозумілий сенс.

1. Генеративне слово *tijolo* презентують як частину уявлення про конкретну ситуацію: робітники працюють на будівництві.
2. Учень просто пише слово *tijolo*.
3. Учень пише те саме слово, розбивши його на окремі склади: *ti-jo-lo*.

4. Учень наводить “фонематичну сім’ю” першого складу: *ta-te-ti-to-tu*.
5. Учень наводить “фонематичну сім’ю” другого складу: *ja-je-ji-jo-ju*.
6. Учень наводить “фонематичну сім’ю” третього складу: *la-le-li-lo-lu*.
7. Учень презентує “фонематичні сім’ї” слова, що його декодують:  
*ta-te-ti-to-tu*  
*ja-je-ji-jo-ju*  
*la-le-li-lo-lu*.

Цей набір “фонематичних сімей” генеративного слова зветься “формою розгортання”, адже він дозволяє учневі зібрати воєдино “шматочки”, тобто отримати нові фонематичні комбінації, котрі неодмінно зустрічатимуться в словах португальської мови.

8. Учень пише голосні букви: *a-e-i-o-u*.

Зрештою, щойно учень зможе зв’язати склади й утворити слово, його можна вважати письменним. Вочевидь, цей процес потребує поглиблення, себто подальшої освіти.

Ефективність та обґрунтованість методи полягає в тому, що як відправну точку використовують дійсність, починаючи з того, що учень уже знає, з прагматичного значення речей та фактів з його повсякденного життя, тобто його екзистенціальної ситуації. Фрайре,

хоча й поважає здоровий глузд і спирається на нього, таки пропонує його перебороти.

Його метода не відхиляється від методологічних та лінгвістичних правил, але й виходить за їх рамці, бо пропонує чоловікам і жінкам, котрі вчать ся письму, опанувати записаний код та поглянути на себе як на членів політичної системи, набути уявлення про мову та про світ як про єдине ціле.

Ця метода відкидає звичайне повторювання фраз, слів та складів на тій підставі, що такі дії притупляють гостроту світорозуміння, замість цього пропонуючи учням “прочитати світ” та “прочитати слово”, — Пауло Фрайре підкреслює, що ці дії є нероздільними. Отже, він виступає проти букварів.

Якщо коротко, робота Пауло Фрайре — це щось більше, ніж метода боротьби з неписьменністю: вона являє собою глибоке й широке розуміння освіти, котра за своїм еством має політичну природу.

Ми завершимо цей стислий огляд методи Пауло Фрайре думкою, що боротьба з неписьменністю мешканців Бразилії (адже, створюючи свою систему, Фрайре не підозрював, що вона набуде поширення в усьому світі) була в буквальному сенсі освітньою тактикою, спрямованою на досягнення потрібних результатів, а саме — політизації бразильців. У такому сенсі ця метода є революційною, адже вона витягає людей, котрі не вміють читати та писати, зі стану покори й пасивності. Та революція, яку має на увазі Фрайре, не озна-

чає, що пригноблювачів і гноблених слід поміняти місцями; замість цього він пропонує за допомогою спілкування утворити таке суспільство, де не існує ані експлуатації, ані вертикалізації влади й де маргінальні елементи суспільства, як і всі інші, мають змогу читати світ.

Протягом майже двадцяти років погляди Пауло Фрайре перебували “у вигнанні”, і причиною цього постало те, що він розумів призначення освіти саме так і що боровся за надання великій кількості бразильців того, в чому їм звичайно відмовляли: можливості читати слово, а відтак, і світ.

Наразі стає дедалі зрозуміліше, що метода, котру Фрайре використовував, аби навчати селян грамоті, була створена не як така собі метода освіти, а як частина більшої мети, котра полягала в тому, щоб політизувати бразильських селян і надати їм можливість читати світ та зв'язувати його зі словом. Чільні ідеї Фрайре про акт пізнання виходять за рамці метод, завдяки котрим він здобув славу. Насправді, як каже Лідни Бімбі, “оригінальність робіт Фрайре не зводиться до ефективності його метод боротьби з неписьменністю — перш за все ця оригінальність визначена тим, що вони мають на меті розвивати нашу свідомість”<sup>1</sup> — тобто вони являють собою частину педагогіки гуманізму. За словами Фрайре, “гуманістична освіта

<sup>1</sup> Linda Bimbi, процитована в: Moacir Gadotti, *Convite a Leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Editora Scipione, 1989), 32.

є шляхом, ставши на котрий, людина може набути свідомості та зрозуміти своє існування в цьому світі. Те, як люди чинять і думають, розвиваючи всі свої здібності, допомагає їм брати до уваги не лише свої власні потреби, а й потреби та прагнення інших”<sup>1</sup>.

Фрайре розвивав здатність учнів усвідомлювати власну присутність у світі за допомогою своєї діалогічної моделі, яка також зажила неабиякої слави. На жаль, ті педагоги-теоретики, котрі перейняли його методу побудови діалогів суто механічно, послабили розуміння зв’язку між поняттями діалогу та “порожнього, зручного, позитивного середовища”. Обмежена в такий спосіб діалогічна модель утрачає чітке розуміння досліджуваного предмета знань та зводить діалог до звичайної бесіди про життєвий досвід людей.

З огляду на все вищесказане можна зрозуміти, чому деякі педагоги, намагаючись позбутися ланцюгів гнітючих освітніх практик, сліпо захищають діалогічну модель, й собі створюючи нову форму негнучкої методології, що характеризується ненавмисним пригніченням, — і все це робиться у вигляді демократії, під прикриттям слів, буцімто учні від таких дій лише виграють. Багато людей були свідками або учасниками педагогічних практик, де від нас явно або неявно вимагали не мовчати, а розповідати про власний досвід і таким робом нібито здобувати більшої свободи.

<sup>1</sup> Paulo Freire and Frei Betto, *Essa Escola Chamada Vida* (São Paulo: Atica, 1985), 14–15).

Приміром, майже кожна людина колись була присутня на конференції, де промовця в якийсь спосіб карали лише тому, що він (або вона) не зміг “визначити своє місце в історії”, — інакше кажучи, не спромігся узгодити свій досвід з аспектами критичної демократії, — хоча, можливо, йому насправді було що повідомити аудиторії. Якщо так, то можна “викинути Маркса на смітник історії” лише тому, що він не сповістив нас про власний життєвий досвід.

Діалогічну модель як процес повідомлення іншим свого досвіду часто зводять до форми групової терапії, котра приділяє чільну увагу психології індивідуума. Хоча деякі педагоги-теоретики можуть стверджувати, нібито цей процес створює зону педагогічного комфорту, на наш погляд, він хіба що змушує пригнобленого добре себе почувати — позаяк надає йому можливість відчувати себе жертвою. Інакше кажучи, коли людина ділиться досвідом, не слід сприймати це лише як психологічний процес — тобто оповідь про власний досвід завжди слід сприймати як соціальну практику, котра включає в себе як міркування, так і суспільні дії. Словом, цей процес завжди має включати в себе політичний аспект, адже це дозволить позбавити сили деспотичні структури та механізми.

Надмірне вихваляння емпіричних практик, характерне для деяких течій критичної педагогіки, пропонує звужений погляд на ідентифікацію особистості та досвід — погляд швидше зсередини, ніж зовні проблематики влади, представництва й історії. Педагоги,

котрі приділяють забагато уваги історичній спадщині й важливості свого власного досвіду, часто не в змозі вийти за рамці чорно-білого бачення світу та подолати тяжіння дискурсу досвіду<sup>1</sup>. Таким чином вони звертаються до романтичної педагогічної моделі, котра ізолює життєвий досвід як процес вираження своєї думки. Відмовляючися пов'язати досвід із принципами культури та критичної демократії, ці педагоги зводять науку до різновиду нарцисизму середнього класу. З одного боку, діалогічна метода надає учасникам змогу в стилі групової терапії висловлювати те, що їх непокоїть, а з другого, вона пропонує педагогу або інструкторові безпечну педагогічну зону, в якій він може впоратися зі своїм відчуттям класової провини.

Відмовляючися зважати на питання класових привілеїв, педагог, що дотримується псевдокритичних поглядів, говорить про потребу надавати учням певну владу або ж право голосу, і це нібито відповідає догмам. Але таких педагогів уводить в оману навіть їх власна мова. Замість створювати педагогічні структури, котрі дозволять пригнічуваним студентам самим забрати певну владу над процесом навчання, вони, виявляючи патерналізм, проголошують: “Слід дати учням можливість керувати учбовим процесом!”. Така позиція є лицемірною: вголос стверджуючи, що не

<sup>1</sup> Henry Giroux, *The Politics of Difference and Multiculturalism in the Era of the Los Angeles Uprising*, із часопису *Journal of the Midwest Modern Language Association*.

слід обмежувати свободу студентів, такі люди насправді зміцнюють своє привілейоване становище.

Цю думку допоможе зрозуміти такий приклад: прогресивна вчителька, котра працювала у рамках місцевої програми, спрямованої на викорінювання неписьменності, зрадила свої ліберальні переконання, свої намагання надати людям змогу самим вирішувати свою долю. Котрась з установ, з якими ми працювали, попросила одного вчителя допомогти скласти тест для перевірки математичних знань, і вчитель погодився. Однією із цілей своєї роботи він уважав створення структур, котрі нададуть місцевим мешканцям та установам можливість узяти ініціативу в свої руки й виробити власну лінію поведінки, у такий спосіб усунувши потребу в нашій подальшій присутності й допомозі. Інакше кажучи, завдання створення структур, котрі дозволяють тубільцям самим вирішувати свою долю, можна вважати успішно виконаним тоді, коли наша присутність і допомога вже не будуть потрібні, оскільки люди отримають увесь потрібний їм досвід і зможуть протистояти такому собі “неоколоніалізму”.

Коли прогресивна вчителька, що про неї йдеться в цій історії, дізналася про пропозицію розробити тест, вона промовчала й не висловила відвертого неприйняття цієї ідеї. Утім, за декілька тижнів, з’ясувавши, що тест, розроблений місцевими працівниками системи освіти, конкурує із запропонованою нею програмою, створеною на засаді програми університету,

вона відверто виказала своє роздратування. Учителька заявила, що місцева установа, котра запропонувала випрацювати тест, не дотримувалася демократичних принципів, адже самій учительці ніхто не пропонував узяти участь у його розробці. На її думку, демократичним є лише такий процес, у якому бере участь вона сама, навіть попри те, що вчителька не мешкала в тому районі, для потреб котрого розробляли тест із математики. Вочевидь, вона вважала, що студентам можна надавати видимість свободи вибору лише доти, доки це не загрожує привілейованим позиціям “експерта”. Свобода вибору, про яку часто подейкують такі люди, на їхню думку, має бути не справжньою свободою, а їхньою особистою владою, котру вони можуть застосовувати чи не застосовували на свій розсуд.

Коли вчительці вказали на очевидні ідеологічні суперечності в її поведінці, реакція була швидкою, агресивною й майже автоматичною: “Якщо вони отримують бюджетні кошти, а ми — ні, я цього не терпітиму!”. Згодом стало очевидно, що насправді відданість прогресивної вчительки інтересам місцевих мешканців тривала доти, доки ніщо не загрозувало її позиції “експерта”, — тобто насправді “експерт” із питань неписьменності, альтруїст, особа, котра на словах негативно ставиться до консервативних, зашкарублених суспільних установ, дбає лише про те, щоб ніхто з тих, кому вона нібито прагнула надати свободу ви-

бору, не зазіхав на її становище в суспільстві як прогресивно налаштованого експерта.

Саме це колоніальне, патерналістичне ставлення змусило ту ж таки прогресивну вчительку прилюдно, на великій конференції, заявити, що місцевим мешканцям не треба навчатися у ВУЗі, адже, позаяк вони знають набагато більше, ніж студенти університету, університет мало чому зможе їх навчити. Притому саме в той час, коли вона висловила цю думку, вона активно займалася переїздом з центральних районів міста до престижного передмістя — бо хотіла, щоб її діти навчалися у кращій школі.

Схоже ставлення виявила ще одна біла жінка-професор на зборах, на яких обговорювали шляхи співробітництва між школами району й університетом. Її вважали людиною ліберальних переконань, і вона цілком слушно протестувала проти відсутності на зборах деяких членів місцевого шкільного комітету. Утім, намагаючись оцінити рівень знань місцевих мешканців, вона раптом удалася в романтичний патерналізм — висловила думку, що місцеві вчителі знають значно більше від професорів університету, а відтак, їх варто запрошувати читати лекції професорському складу, а не навпаки. Висуваючи таку пропозицію, жінка не лише стверджувала, що людям не слід використовувати культурний капітал, який собі на неабияку користь повертали університетські професори, а й створювала хибне враження, буцімто культурний капітал університету не придатний для того, щоб

у “реальному” житті заохочувати учнів керувати процесом навчання. До того ж від її позиції тхне химерною щедрістю патерналізму, проти проявів котрого так активно виступав Фрайре:

“Педагогіка гноблених, що в неї вдихає життя справжній гуманізм (але не гуманітаризм), сама по собі є педагогікою людини. Педагогіка, яка починається з егоїстичних інтересів гнобителів (котрі свій егоїзм ховають під серпанком патерналізму) та робить гноблених об’єктом такого гуманітаризму, постає уособленням уярмлення, інструментом дегуманізації”<sup>1</sup>.

Патерналістична педагогіка являє собою нарцисизм середнього класу, вона створює сприятливі умови для появи педагогів-псевдокритиків, котрі є елементом того самого інструменталістичного<sup>2</sup> підходу до проблем неписьменності, що його достосовують до читачів, які відповідають засадничим вимогам, запропонованим педагогами-консерваторами й висунутим нашим суспільством. Такий підхід також включає в себе найвищі рівні письменності, що їх досягають через гіперспеціалізацію в конкретних дисциплінах. Педагоги-псевдокритики зводять діалогічну методику Фрайре до форми спеціалізації і в такий спосіб сприяють застосуванню інструменталістичного підходу до проблем непись-

<sup>1</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum Publications, 1990), 39.

<sup>2</sup> Інструменталізм — течія у філософії, котра сприймає наукові поняття та гіпотези як інструменти, потрібні для взаємодії людини з природою й суспільством. — *Прим. пер.*

менності. Інакше кажучи, інструменталістичний підхід до ліквідації неписьменності бідних класів, ґрунтований на здібностях та накопиченні навичок, і такий самий підхід до освіти багатих верств суспільства (котра у своїй найвищій формі є спеціалізацією в конкретному фасі, отриманою завдяки навчанню у ВУЗі) мають одну спільну рису: в жодному разі людину ніхто не вчить критично ставитися до дійсності та розуміти причини подій і зв'язок між фактами. Інструменталістичний підхід до проблем неписьменності навіть на найвищому рівні спеціалізації (який включає в себе практичну методу як форму спеціалізації) “приручає” свідомість шляхом постійного відокремлення вузького, обмеженого розуміння галузі, що в ній спеціалізується студент, та усвідомлення всесвіту, частиною котрого є спеціалізація в окремій галузі. Нездатність пов'язати розуміння слова зі світом, якщо з нею не боротися, дедалі більше послабить і так уже кволі демократичні інститути й асиметричні, несправедливі зв'язки між владою та населенням, які характеризують недостатньо критичну природу сучасних демократій. На найнижчому рівні інструменталістичного підходу до проблем неписьменності напівписьменна людина читає слово, однак не в змозі прочитати світ. На найвищому рівні інструменталістичної освіти, що її одержують завдяки спеціалізації, людина спроможна прочитати текст, який належить до її спеціалізації, однак не має уявлення про всі інші галузі знання — тобто її також можна назвати напівписьменною. Спе-

ціаліста такого кшталту Хосе Ортега-і-Гасет назвав “ученим неуком”. Дійсно-бо, “його не можна назвати вченим, адже він не знає майже нічого про все те, що не належить до його фаху; однак не можна його назвати й невігласом, бо він є “вченим” і дуже багато “знає” про крихітну частинку Всесвіту”<sup>1</sup>.

Оскільки “вченого неука” цікавить головним чином його крихітна частинка світу, аж ніяк не пов’язана з усіма іншими сукупностями знань, він нездатен зв’язати потік інформації й критично усвідомити світ. Згідно з Фрайре, критичне прочитання світу домислює “динамічне охоплення найменш зв’язної чутливості до світу та більш зв’язного його розуміння”<sup>2</sup>. Усе це пояснює, приміром, нездатність навіть тих американських фахівців у галузі медицини, котрі значною мірою сприяли великому технічному прогресу в ній, зрозуміти й оцінити те, що понад 30 мільйонів американців не мають можливості скористатися сучасними медичними технологіями, а також те, що рівень дитячої смертності в США й досі перевищує цей рівень в усіх інших розвинутих країнах світу.

Нарешті, ми хотіли б запропонувати педагогіку, яка ґрунтується на “антиметодах” та відкидає негнуч-

<sup>1</sup> José Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses* (New York: Norton, 1932), 112.

<sup>2</sup> Paulo Freire and Donald Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (South Hadley, Mass.: Bergin and Carvey, 1987), 131.

кі моделі й методологічні парадигми. Така педагогіка змушує нас сприймати діалог як форму соціальної практики, отже, передача досвіду відбуватиметься у вигляді роздумів та політичної діяльності. Діалог як соціальна практика “тягне за собою те, що сприйняття голосу гноблених стає засадничою умовою звільнення людськості”<sup>1</sup>. Педагогіка, ґрунтована на антиметодах, також надає нам змогу збачити з торованого шляху визначеності та вузької спеціалізації й відкидає механізацію інтелектуалізму. Якщо стисло, така педагогіка висвітлює чільні ідеї Фрайре — ідеї, що поведуть нас критичним шляхом істини, туди, де можна буде цілком повернути дещо втрачене нами почуття власної гідності, де людина зможе стати Людиною в повному сенсі цього слова. Жодна людина не змогла б заперечити проти зведення діалогу та проблематики до звичайної методи гостріше, ніж сам Фрайре:

“Педагогіка, ґрунтована на формулюванні проблем, має велике майбутнє. Відтак, вона випереджає свій час... Відтак, вона відповідає історичній природі людини. Відтак, вона затверджує людину як істоту, котра перевершує саму себе. Відтак, вона пов’язана з рухом, котрий указує людині на спроможність і далі вищуватися над собою, — історичним рухом, який має відправну точку, мету та напрямок”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Aronowitz, *Paulo Freire’s Radical Democratic Humanism*, 18.

<sup>2</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 11–12.

Педагогіка, в засаді котрої містяться антиметоди, не лише узгоджується з поглядами Фрайре на освіту як на революційне майбуття, вона також висвітлює всю красу та значущість вірша Антоніо Мачадо: “Cominante no hay camino, se trace el camino al andar” [Подорожанине, шляху немає. Шлях виникає, коли ти йдеш уперед]. Утім, погляд Фрайре на освіту як на революційне прийдешнє також потребує інших ґрунтовних навичок — навичок, котрі він розглядає в цій книзі, але які в нас дуже рідко розвивають, готуючи до професії вчителя:

“Ми повинні насмілитися (у повному сенсі цього слова) говорити про любов без страху перед тим, що наші висловлювання назвуть кумедними, занадто сентиментальними або ненауковими — якщо не антинауковими. Ми маємо зважитися на це для того, щоб не лише варнякати абищо, а щоб науково повідомляти, що ми вчимося, вчимо та володіємо знаннями, і використовувати для цього все, що маємо. Коли ми вчимося і вчимо, нас охоплюють почуття, емоції, бажання, страхи, сумніви, пристрасті та критичне ставлення до того, що робимо. Ми ніколи не вчимося й не вчимо лише розумом. Ми мусимо насмілитися ніколи не бачити пізнання й емоції в чорно-білому кольорі. Ми маємо зважитися на те, щоб протягом тривалого часу вчити людей в умовах, про які добре знаємо: низька зарплата, брак поваги й постійний ризик стати жертвою цинічних пащекувань. Ми повинні навчитися вголос казати “ні” бюрократизації розуму, на яку нара-

жаємося щодня. Ми мусимо набратися сили й далі робити це навіть тоді, коли альтернатива дати собі спокій здається нам набагато привабливішою матеріально”.

ДОНАЛЬДО МАЧЕДО

Й АНА МАРІЯ АРАУЙО ФРАЙРЕ

## Передмова до американського видання

Дізнавшись, що Пауло збирається написати книгу для серії, якою ми займаємося, ми були втішені й водночас схвильовані тим, що нам доведеться написати коротку передмову. Це було чотири роки тому, й ось ви тримаєте книгу в руках... Що можна сказати про людину, котра залишила незгладимий відбиток у житті багатьох, зосібна нас самих? Що можна написати про чоловіка, про якого ми думали, що він житиме довічно, але він пішов геть, залишивши нам тільки свій дух, книжки та вчення? Якою мала би бути передмова? Що схотів би прочитати в ній сам Пауло?

Дати відповідь на всі ці питання не можна, й лише час може потроху зняти з них серпанок таємниці — другого травня 1997 року Пауло помер. Ми добре знаємо, що в його житті були й смішні, й пікантні миті, — все це легко відчутти, коли студіюєш його твори. Легко також сміятися над діяльністю бізнесменів від науки, котрі по-

всюди просують методи Фрайре незалежно від того, чи доречно це робити за конкретних обставин. Іноді важко сприймати висловлювання тих людей, котрі ставлять своє ім'я поруч з ім'ям Пауло, намагаючись скористатися з того капіталу, який воно собою являє. Сам він завдяки особливостям свого характеру завжди спокійно ставився до таких спроб — він лише засміявся б та побажав цим людям успіху. Він був надто зайнятий, щоб засуджувати подібні дії. Усі ми добре пам'ятаємо таку пораду Пауло: “Будьте байдужими до своїх ворогів”. Дотримуватися цієї поради не так уже й легко — людина швидше схильна керуватися висловлюванням зі Старого Завіту “Око за око, зуб за зуб”. Звичайно, той, хто живе в дусі християнства та поважає сімейні цінності, легко знешкодить лиходіїв усмішкою — адже на людину, котра підставить ворогові другу щоку, впаде благословення Боже!

Життя рано навчило Пауло, що варто витратити час лише на вдосконалення та навчання світу: скарги навряд чи принесуть користь будь-кому. Ми не стверджуємо, що він завжди йшов до своєї мети навпростець (зрештою, свого часу його ув'язнили, а після цього вислали з Бразилії). Однак він завжди дотримувався думки, що у своїй праці, слід користатися життєвим досвідом оточуючих та почуттям усесвітньої любові. Ключ до розуміння генія Пауло захований саме в поєднанні життєвого досвіду та всеохоплюючої

любові, й ті чарівні наслідки, котрих він досягав, показують нам, що його вчення варто застосовувати не лише в педагогіці, а й у повсякденному житті.

Спадщину Пауло Фрайре не можна втиснути в обмежений простір — і так звана “педагогіка” турботи ніколи не зможе вповні скористатися з його вчення. Пауло закликав людей бути небайдужими, брати участь у політичному житті: зрештою, діяльність учителя є діяльністю політичною, актом любові та передбачення. Жодні придбані заздалегідь відеокасети або навчальні матеріали як такі не допоможуть учителеві радикально вчити своїх студентів — стати “фрайреанцем” можна лише ретельно вивчаючи світ та захищаючи соціальну справедливість. Заради Фрайре ми завжди маємо пам’ятати, що доглядати за кимось — це ще не діяти, й один лише догляд за дитиною не навчить її нічому та не зробить з неї громадянина. Дітей мають навчати гарні вчителі, котрі не відмовляються від відповідальності за майбутнє учнів, надають їм змогу користатися з навчальної програми й у разі потреби виправляють їхні помилки. Саме такий процес Пауло вважав демократичним навчанням, і саме таке навчання допомагає учням самим вирішувати свою долю та звільняє їх від гноблення.

У такому короткому уривку не можна висловити все те, що ми думаємо про Пауло Фрайре, розповісти читачеві, як ми його цінуємо та як нам його бракує. Ми знаємо, що він завжди буде поруч. Також ми пе-

реказуємо його коханій Ниті слова любові та підтримки й сподіваємося, що вона продовжить справу свого чоловіка й у наступному тисячолітті.

БЕЙЖОС,  
ШИРЛІ СТАЙНБЕРґ,  
ДЖО КІНЧЕЛОВ,  
ПІТЕР МАКЛАРЕН.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| Переднє слово до читачів .....  | 5   |
| Передмова .....   | 9   |
| Передмова до американського видання .....   | 31  |
| Вступ.  |     |
| ПЕДАГОГІЧНА ПАСТКА .....  | 35  |
| “КОНВЕСРНА” ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ .....   | 53  |
| НАВЧАННЯ — ЦЕ НЕ ПОТУРАННЯ ПРИМХАМ .....  | 69  |
| Перший лист.  |     |
| ЧИТАННЯ СВІТУ — ЧИТАННЯ СЛОВА .....   | 73  |
| Другий лист.  |     |
| НЕ ДОЗВОЛЯЙТЕ СТРАХУ<br>ПЕРЕД ТРУДНОЩАМИ ПАРАЛІЗУВАТИ ВАС .....                           | 95  |
| Третій лист.  |     |
| Я БЕРУ УЧАСТЬ<br>У ПРОГРАМІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ<br>ТОМУ, ЩО НЕ МАЮ ІНШОГО ВИБОРУ ..... | 109 |
| Четвертий лист.   |     |
| ЯКОСТІ, ЩО ЇХ СЛІД МАТИ<br>ПРОГРЕСИВНОМУ, СУЧАСНОМУ ВЧИТЕЛЕВІ .....                       | 123 |
| П'ятий лист.  |     |
| ПЕРШИЙ ДЕНЬ У ШКОЛІ .....   | 143 |

|   |     |
|---|-----|
| Шостий лист.<br>СТОСУНКИ ПЕДАГОГА Й УЧНІВ .....   | 159 |
| Сьомий лист.<br>ВІД УЧИТЕЛЬСЬКОГО МОНОЛОГУ<br>ДО ДІАЛОГУ З УЧНЯМИ. ВІД УМІННЯ СЛУХАТИ<br>ДО ВМІННЯ ДОНЕСТИ ДО НИХ СВОЮ ДУМКУ .... | 177 |
| Восьмий лист.<br>КУЛЬТУРНА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ<br>ТА ОСВІТА .....  | 191 |
| Дев'ятий лист.<br>КОНКРЕТНИЙ КОНТЕКСТ —<br>ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ .....   | 205 |
| Десятий лист.<br>ЩЕ РАЗ ПРО ДИСЦИПЛІНУ .....  | 229 |
| Післямова.<br>ЗНАТИ Й ЗРОСТАТИ —<br>А НЕ ЛИШЕ СПОСТЕРІГАТИ .....  | 239 |
| Показчик .....  | 251 |