

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ТУРЧИН Ірина Михайлівна**

УДК 37.013.011.3-051(81)П.Фрейре(091)

**ДИСЕРТАЦІЯ  
ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

**ЗАЯЧКІВСЬКА Надія Михайлівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент**

Львів – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Турчин І.М.* Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. – Львівський національний університет імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки України. – Львів, 2018.

**Актуальність дослідження.** Інтеграція до світового освітнього простору є однією із провідних тенденцій розвитку сучасної освіти України. Особливого значення на цьому етапі набуває глибоке вивчення й аналіз зразків кращого зарубіжного досвіду та напрацювань видатних педагогів, науковців, управлінців у галузі освіти. Зокрема, заслуговує на увагу спадщина освітян, педагогічні ідеї яких вплинули на створення цілісної концепції розвитку освіти у певній країні, формування її як відкритої та динамічної системи, що функціонує на основі принципів доступності, рівності умов для усіх громадян, соціальної контекстності, науковості та неперервності.

В Україні освіта реалізується відповідно до нормативно-правової бази («Національна стратегія розвитку України на період до 2021 року» (2013), Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018), в якій відображено комплексне поєднання надбань національної педагогічної науки та міжнародних освітніх тенденцій, характерних XXI століттю. Повноцінна модернізація і підвищення якості освіти, прогнозування її подальшого розвитку в нашій країні можливі за умови практичного використання сучасних педагогічних інновацій та історичного досвіду як вітчизняних, так і зарубіжних освітян.

Історико-педагогічні дослідження дозволяють системно підійти до аналізу педагогічної персоналії, яка уможливорює повніше представити історію педагогіки. Ґрунтовне вивчення педагогічної спадщини видатних освітян сприяє повноцінному розумінню педагогічної науки в цілому, специфіки

розвитку освіти, виявленню її переваг, проблем та викликів, які потребують розв'язання та подолання, слугує формуванню платформи для професійної підготовки майбутніх педагогів загальноосвітньої та вищої школи. Незважаючи на опублікування результатів значної кількості історико-педагогічних розвідок, є особистості, біографія, творчість та педагогічна спадщина яких потребують всебічного висвітлення.

Однією з таких особистостей, чиї педагогічні ідеї впродовж останніх десятиліть викликають зацікавлення в науковців та педагогів-практиків у різних країнах світу, є філософ та освітянин Пауло Фрейре (Paulo Freire), який доклав значних зусиль для розвитку освіти у Бразилії, а його науково-педагогічний доробок є вагомим внеском у становлення і розвиток філософії освіти, запровадження програм з розвитку письменності та демократизації академічного процесу загалом.

Науково-педагогічну спадщину та діяльність П. Фрейре вивчали зарубіжні науковці: Л. Бартлет (L. Bartlett), К. Борг (C. Borg), М. Гадотті (M. Gadotti), Г.-П. Герхардт (H. P. Gerhardt), Дж. Херія (J. Jeria), Дж. Еліас (J. Elias), Г. Жиру (H. Giroux), Дж.-Л. Кінчело (J. L. Kincheloe), Дж. Кірило (J. Kirylo), А.-Дж. Кіркендаль (A. J. Kirkendall), Д. Кобен (D. Coben), Д. Коллінс (D. Collins), П. Майо (P. Mayo), П. Макларен (P. McLaren), П. Робертс (P. Roberts), П. Тейлор (P. Taylor), К.-А. Торрес (C. A. Torres), А. Шор (I. Shor), Д. Шугуренський (D. Schugurensky), Л. Бухарева та ін.

Крім того, різні організації на кількох континентах, зокрема, Інститут імені Пауло Фрейре (*португ.* Instituto Paulo Freire), Інститут імені Пауло Фрейре в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (*англ.* Paulo Freire Institute at UCLA), Міжнародний проект розвитку критичної педагогіки Пауло та Ніти (*англ.* Paulo and Nita International Project for Critical Pedagogy), Центр імені Пауло Фрейре (*нім.* Paulo Freire Zentrum), Інститут імені Фрейре (*англ.* Freire Institute), Дослідницький центр імені Пауло Фрейре (*англ.* Paulo Freire Research Centre), Співдружність імені Пауло Фрейре (*англ.* Paulo Freire Cooperation), Навчання задля трансформації (*англ.* PARTNERS – Training for

Transformation), Інститут Португалії імені Пауло Фрейре (*португ.* Instituto Paulo Freire de Portugal), Інститут імені Пауло Фрейре (*англ.* Institut Paulo Freire), Інститут імені П. Фрейре (*англ.* Paulo Freire Institute) проводять конференції і вебінари, присвячені висвітленню ключових ідей наукової спадщини видатного педагога.

Інтерпретація персоналістських ідей виданих педагогів у філософському, освітньому, історико-педагогічному контексті відображена у наукових працях В. Гайденко, С. Ганаби, Н. Горук, Л. Гук, О. Заболотної, Н. Залізник, В. Зінченко, І. Мишишин, Т. Равчини, І. Радіонової, Л. Рижак, М. Чепіль та ін.). О. Дем'янчук, І. Корунець та С. Савченко здійснили переклад окремих праць П. Фрейре. Однак, цілісний і системний аналіз життя та творчості бразильського педагога ще не проводився.

Отже, об'єктивна потреба у вивченні, узагальненні та творчому використанні педагогічної спадщини П. Фрейре, а також результати аналізу науково-педагогічних джерел зумовили вибір теми дослідження: **«Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре»**.

**Мета дослідження** полягає у цілісному аналізі й систематизації педагогічної спадщини Пауло Фрейре та окресленні можливостей її використання в українській педагогіці.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) виконати аналіз історіографії та джерельної бази дослідження;
- 2) виокремити чинники формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре і здійснити періодизацію його освітньої діяльності;
- 3) дослідити та узагальнити педагогічні погляди П. Фрейре;
- 4) окреслити можливості використання науково-педагогічного доробку П. Фрейре в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

**Об'єкт дослідження** – педагогічна та творча діяльність Пауло Фрейре.

**Предмет дослідження** – теоретичні положення педагогічної спадщини Пауло Фрейре та їх втілення в освітній діяльності педагога.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає у тому, що *вперше* у вітчизняній науці цілісно проаналізовано та систематизовано педагогічну спадщину Пауло Фрейре; *виконано аналіз* історіографії та джерельної бази дослідження, що пов'язані із символічним інтеракціонізмом, прагматизмом й герменевтикою в контексті розвитку наукової парадигми і методології міждисциплінарних досліджень постмодернізму. Джерельну базу поділено на п'ять груп за походженням; *виокремлено чинники*, які вплинули на формування науково-педагогічного світогляду бразильського педагога (особистісні, політичні, культурно-освітні, ідеологічні), *здійснено періодизацію* та *виокремлено три періоди* освітньої діяльності П. Фрейре: I період (1941-1964 рр.) – професійного самовизначення, II період (1964-1980 рр.) – науково-педагогічного становлення, III період (1980-1997 рр.) – активної освітньої діяльності П. Фрейре; *досліджено та узагальнено* педагогічні погляди П. Фрейре (основні педагогічні напрями та погляди щодо альтернативної й радикальної педагогіки: критична, трансгресивна педагогіка та антипедагогіка), а також емансипаційної, революційної та феміністичної педагогіки); *окреслено можливості* використання науково-педагогічного доробку Пауло Фрейре в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

*Уточнено* зміст понять «критичний конструктивізм», «критична педагогіка», «усвідомлення» та «освітня діяльність».

*Набули подальшого розвитку* положення про структурування та організацію проведення історико-педагогічних досліджень; актуалізацію науково-педагогічної спадщини П. Фрейре; висвітлення діяльності послідовників П. Фрейре та їхнє значення для педагогічної науки.

*До наукового обігу* введено маловідомі друковані джерела іноземними мовами, зокрема, книги, статті та діалоги П. Фрейре, а також іноземні публікації, он-лайн джерела, які не розглядалися в українських педагогічних працях, що дозволяє розширити історико-педагогічні дослідження про біографічні дані та спадщину бразильського педагога.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що його матеріали (біографічні та фактичні дані, періодизація освітньої діяльності, науково-педагогічні праці П. Фрейре, систематизована науково-педагогічна спадщина), обґрунтований поняттєво-категоріальний апарат, базу даних та джерельну базу можуть використовувати вітчизняні дослідники для проведення наукових розвідок з актуалізованих у дисертаційній роботі проблем.

Результати дослідження, «Дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре» можуть бути використані у роботі закладів вищої освіти України, зокрема, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів під час проведення лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Персоналістський напрям у педагогічних дослідженнях», «Теорія та історія освіти дорослих»; у процесі викладання спецкурсів: «Сучасний світовий освітній простір», «Основи педагогічної майстерності»; для підготовки науково-методичних і навчальних посібників, методичних рекомендацій; у самоосвіті викладачів, а також при укладанні біографії П. Фрейре в енциклопедіях і педагогічних словниках.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (336 найменувань, із них 210 – іноземними мовами), 15-ти додатків. Загальний обсяг дисертації становить 308 сторінок, з них 197 сторінок основного тексту, який містить 5 таблиць і 2 рисунки на 5-ти сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету та завдання, методи дослідження; подано хронологічні межі дослідження; представлено джерельну базу; розкрито наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження; зазначено особистий внесок здобувача; відображено структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі «**Становлення особистості П. Фрейре як видатного педагога сучасності**» висвітлено історіографію дослідження життя та творчості П. Фрейре; проаналізовано джерельну базу дослідження; визначено чинники формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре; подано біографічні відомості бразильського педагога та здійснено періодизацію його освітньої діяльності.

У другому розділі «**Освітня діяльність П. Фрейре в контексті його педагогічних поглядів**» розкрито критичний конструктивізм, альтернативну педагогіку та радикальну педагогіку як атрибути спадщини бразильського педагога, а також висвітлено неформальну освіту дорослих як один із аспектів освітньої практики бразильського освітянина.

У третьому розділі «**Теоретичне та практичне застосування педагогічної спадщини П. Фрейре**» виконано аналіз застосування науково-педагогічної спадщини П. Фрейре у світовій педагогічній практиці; досліджено актуалізацію поглядів бразильського педагога в українській педагогіці та подано можливості застосування ідей П. Фрейре в освітньому процесі.

Визначено подальші напрями подальших педагогічних досліджень.

**Ключові слова:** Бразилія, критична педагогіка, освітня діяльність, Пауло Фрейре, педагогічні погляди.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*

*Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях*

*України, що включені до міжнародних наукометричних баз даних*

1. <sup>1</sup>Турчин І. Освітня діяльність бразильського педагога Пауло Фрейре / І. Турчин // Історико-педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 2. – С. 53–58.

---

<sup>1</sup> Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

2. <sup>2</sup>Турчин І. М. Пауло Фрейре як представник критичного конструктивізму / І. М. Турчин // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – № 8. – С. 98–104.

3. Turchyn I., Zayachkivska N. Political and Pedagogical Activity of Paulo Freire (1921-1997) / I. Turchyn, N. Zayachkivska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants [editors: Ryszard Kucha, Henryk Cudak]. – Łódź – Warszawa, Społeczna Akademia Nauk, Studia i Monografie. – №73. – 2017. – P. 249–269. (*авторський внесок: виконано цілісний аналіз біографічних даних життя та діяльності бразильського педагога*).

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

4. Турчин І. Програма поширення письменності Пауло Фрейре / І. Турчин // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 68. – С. 169–175.

5. Турчин І. Джерельна база та історіографія дослідження життя і творчості Пауло Фрейре / І. Турчин // Нова педагогічна думка. – 2017. – № 2 (90). – С. 3–6.

6. Турчин І. М. Життєвий шлях та освітньо-політична діяльність Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Вип. 2 (7). – С. 125–130.

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Турчин І. М. Дитинство Пауло Фрейре як період формування особистості майбутнього освітянина / І. М. Турчин // Актуальні проблеми педагогічної науки: Матеріали Восьмої Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (Миколаїв, 13-14 березня 2015 р.). – Миколаїв: ГО «ІОМП», 2015. – С. 17–19.

8. Турчин І. М. Дві моделі освіти Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. – Вип. 1. – С. 172–174.

---

<sup>2</sup> Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.



9. Турчин І. М. Пауло Фрейре: Діалог у взаєминах викладача та студентів / І. М. Турчин // Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: Збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції (Черкаси, 28 квітня 2016 р.). – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – С. 103–105.
10. Турчин І. М., Заячківська Н. М. Формування науково-педагогічного світогляду Пауло Фрейре / І. М. Турчин, Н. М. Заячківська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 30. – С. 217–225. *(авторський внесок: виокремлено вплив суспільно-політичної ситуації та філософських вчень на формування особистості Фрейре).*
11. Турчин І. М. Теорія визволення у критичній педагогіці Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 3-5 червня 2016 р.). – Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. – С. 205–210.
12. Турчин І. М. Youth and Adult Literacy Movement as one of Paulo Freire's Projects (Рух за поширення письменності серед молоді та дорослих як один з проєктів Пауло Фрейре) / І. М. Турчин // Modern scientific knowledge: proceedings of XII International scientific conference (Morrisville, Nov. 24, 2017). – Morrisville, Lulu Press, 2017. – P. 159–161.
13. Турчин І. М. Висвітлення педагогічних та національних ідей у спадщині Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Основні напрями розвитку педагогічної науки: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 20-21 жовтня 2017 р.). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 20–22.
14. Дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре» / уклад.: І. М. Турчин. – Львів: Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, 2018. – 36 с.

## ANNOTATION

*Turchyn I.M.* Paulo Freire's Educational Activity and Pedagogical Views. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 – The General Pedagogy and History of Pedagogy. – Lviv National University named after Ivan Franko, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Lviv, 2018.

**Research topicality.** One of the leading trends in the development of modern education in Ukraine is its integration to the world educational space. At this stage the profound study and application of the best foreign experience of outstanding teachers, scientists and managers in the sphere of education is of particular importance. In particular, educators' heritage, whose ideas influenced the creation of an integral concept of the development of education in a particular country, the formation of it as an open and dynamic system which is functioning on the basis of the accessibility principles, equality of conditions for all citizens, social context, scientificity and continuity, deserves attention.

In Ukraine education is implemented according to regulatory and legislative framework («National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period till 2021» (2013), Conceptual Principles for Reforming Secondary Education «New Ukrainian School» (2016), Law of Ukraine «On Education» (2017), The State Standard of Elementary Education (2018), etc.), which reflects the complex combination of the achievements of national pedagogical science and international educational trends, that are typical for the XXI century. A complete modernization and improvement of the quality of education, forecasting its further development in our country are possible provided modern pedagogical innovations and historical experience of Ukrainian and foreign educators are of practical use.

Historical and pedagogical research allows analysing the pedagogical personality systematically, which makes it possible to present the history of pedagogy to full extent. A comprehensive study of the prominent educators' pedagogical heritage contributes to the perfect understanding of pedagogical science in general,

the specificity of the development of education as well as the identification of its benefits, problems and challenges that need to be solved and overcome, and forms a platform for the professional preparation of teachers of comprehensive and high schools. Despite the publication of the results of a large number of historical and pedagogical works, there are individuals, whose biographies, creativity and pedagogical heritage require an overall coverage.

One of such personalities, whose pedagogical ideas attracted scholars and teachers-practitioners in different countries around the world over the past decades is the philosopher and educator Paulo Freire, who made significant efforts the development of the education in Brazil, and his scientific and pedagogical work is a considerable contribution to the philosophy of education, the introduction of the literacy programs, the democratization of the academical process.

Paulo Freire's scientific and pedagogical, philosophical achievements and activity were studied by such foreign scholars as L. Bartlett, C. Borg, M. Gadotti, H. P. Gerhardt, J. Jeria, J. Elias, H. Giroux, J. L. Kincheloe, J. Kirylo, A. J. Kirkendall, D. Coben, D. Collins, P. Mayo, P. McLaren, P. Roberts, P. Taylor, C. A. Torres, I. Shor, D. Schugurensky, L. Bukhareva and others.

In addition, diverse organizations on several continents, in particular Instituto Paulo Freire, Paulo Freire Institute at UCLA, Paulo and Nita International Project for Critical Pedagogy, Paulo Freire Zentrum, Freire Institute, Paulo Freire Research Centre, Paulo Freire Cooperation, PARTNERS – Training for Transformation, Instituto Paulo Freire de Portugal, Institut Paulo Freire, Paulo Freire Institute conduct conferences and webinars, devoted to key ideas of the scientific heritage of the famous teacher.

The interpretation of personalistic ideas of the outstanding teachers in the philosophical, educational, historical and pedagogical contexts are considered in scientific works of V. Haidenko, S. Hanaba, N. Horuk, L. Huk, O. Zabolotna, N. Zalizniak, V. Zinchenko, I. Myshchyshyn, T. Ravchyna, I. Radionova, L. Ryzhak, M. Chepil and others.

O. Demianchuk, I. Korunets and S. Savchenko translated some Paulo Freire's works. However, an integrated and systematic study of Freire's life and educational activity has not been done yet.

Therefore, the objective need for the study, generalization and creative use of P. Freire's pedagogical heritage as well as the results of the analysis of scientific and pedagogical sources determined the choice of our research theme: «**Educational Activity and Pedagogical Views of Paulo Freire**».

**The research aim** is to to conduct an integrated analysis and systematize Paulo Freire's pedagogical heritage and outline opportunities of the use of his experience in Ukrainian pedagogy.

In accordance with the research aim the following **objectives** have been identified:

- 1) to carry out the analysis of the historiography and source base of the research;
- 2) to distinguish the factors that influenced the formation of Brazilian educator's scientific and pedagogical worldview and to carry out the periodization of his educational activity;
- 3) to research and generalize P. Freire's pedagogical views;
- 4) to outline the possibilities of the use of P. Freire's scientific and pedagogical works under contemporary world and Ukrainian theory and practice conditions.

**The research object** is Paulo Freire's pedagogical and creative activity.

**The research subject** is the theoretical provisions of Paulo Freire's pedagogical heritage and their implementations in the teacher's educational activity.

**Scientific novelty of the obtained results** lies in the following: for the first time in Ukrainian science: Paulo Freire's pedagogical heritage *has been analyzed and systematized*; the analysis of the historiography and source base of the research related to symbolic interactionism, pragmatism, and hermeneutics in the context of the development of scientific paradigm and methodology of interdisciplinary postmodernist researches *has been done*. The source base is divided into five groups of origin; the factors that influenced the formation of the Brazilian educator's scientific and pedagogical worldview (personal, political, cultural and educational

and ideological) *have been singled out*; the periodization *has been carried out* and three periods of Freire's educational activity *have been singled out*: the first period (1941-1964) of professional self-determination, the second period (1964-1980) of scientific and pedagogical formation, the third period (1980-1997) of an active educational activity; Freire's pedagogical views (main pedagogical directions and views on alternative and radical pedagogies: critical, transgressive, feminist pedagogies and antipedagogy) as well as emancipatory and revolutionary pedagogies *have been researched and generalized*; the possibilities of the application of the Brazilian educator's scientific and pedagogical work in Ukrainian pedagogical theory and practice *have been outlined*.

The meaning of such notions as «critical constructivism», «critical pedagogy», «literacy», «conscientization» and «educational activity» *has been clarified*.

The provisions on the structuring and organization of historical and pedagogical research; the actualization of Freire's scientific and pedagogical heritage; the clarification of the activities of the Brazilian educator's followers and their implications for pedagogical science *have gained further development*.

Little-known English sources, particularly, Freire's books, articles and dialogues as well as foreign publications, online sources have been introduced *to scientific circulation*, enabling the expansion of historical and pedagogical research on the Brazilian educator's biographical data and scientific and pedagogical heritage.

**The practical value of the obtained research results** lies in the fact that its materials (biographical and factual data, the periodization of the educational activity, P. Freire's scientific and pedagogical works, systematized scientific and pedagogical heritage), the substantiated conceptual and categorical apparatus, database and source base can be used for conducting scientific researches on problems, raised in the thesis.

The results of the thesis, didactic materials for the course «Pedagogy» «Alternative pedagogy. Paulo Freire» can be used in the work of higher educational institutions, in particular, in the process of professional training of future teachers during conducting lectures and practical classes on such disciplines as «Pedagogy»,

«Pedagogy of Higher School», «Personality Studies in Pedagogical Research», «Theory and Practice of Adult Education»; in the process of teaching special courses «Modern World Educational Space», «Fundamentals of Pedagogical Excellence»; for the preparation of scientific and methodical and educational manuals and methodical recommendations; in the self-education of teachers as well as in the compilation of the biography of P. Freire in encyclopedias and pedagogical dictionaries.

**The structure and volume of the thesis.** The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (336 items, 210 of them are in foreign languages) and 15 appendices on 63 pages. Total volume of the thesis is 308 pages, main content containing 197 pages. The paper includes 5 tables and 2 pictures on 5 pages.

In the **introduction** the topicality and expediency of the research have been substantiated; it is indicated on the connection with scientific programs, plans, topics; the research object, the research subject, the aim, objectives, and the research methods have been determined; chronological framework of the research has been given; source base has been compiled; the scientific novelty and practical value of the obtained results have been disclosed; information on approbation and implementation of research results and their probability has been provided; the researcher's personal contribution has been indicated, structure and volume of the thesis have been revealed.

In the first chapter «**Formation of personality Paulo Freire as an outstanding teacher of the present time**» the historiography of the research has been carried out; the source base of the research has been analyzed; the factors of the formation of the scientific and pedagogical worldview of P. Freire have been determined; the biographical information about the Brazilian teacher has been given and the periodization of Freire's educational activity has been carried out.

In the second chapter «**Paulo Freire's educational activity in the context of his pedagogical views**» critical constructivism, alternative pedagogy, and radical pedagogy as attributes of the Brazilian teacher's heritage have been provided; the problems of informal education of adults in his creative work have been highlighted.

In the third chapter «**Theoretical and practical application of Paulo Freire’s pedagogical heritage**» an analysis of the application of Freire’s scientific and pedagogical heritage in the world pedagogical practice has been carried out; the actualization Brazilian teacher’s views in Ukrainian pedagogy has been researched and the creative application of Freire’s scientific and pedagogical heritage in Ukrainian pedagogical practice has been presented.

The perspective directions of further educational researches have been determined.

**Keywords:** Brazil, critical pedagogy, educational activity, Paulo Freire, pedagogical views.

### **List of Author’s Publications**

#### *Publications representing the main scientific results of the thesis*

*Publications in scientific periodicals of other countries and scientific journals of Ukraine included to scientometric databases:*

1. <sup>3</sup>Turchyn I. Paulo Freire’s Educational Activity / I. Turchyn // Historical and Pedagogical Almanac. – 2016. – Issue 2. –P. 53-58.
2. <sup>4</sup>Turchyn I. Paulo Freire as a Representative of Critical Constructivism / I. Turchyn // *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*. – 2017. – № 8. – P. 98–104.
3. Turchyn I., Zayachkivska N. Political and Pedagogical Activity of Paulo Freire (1921-1997) / I. Turchyn, N. Zayachkivska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants [editors: Ryszard Kucha, Henryk Cudak]. – Łódź – Warszawa, Społeczna Akademia Nauk, Studia i Monografie. – №73. – 2017. – P. 249–269. (*author’s contribution: an integrated*

---

<sup>3</sup> The publication is also included in the list of scientific professional editions of Ukraine.

<sup>4</sup> The publication is also included in the list of scientific professional editions of Ukraine.

analysis of the biographical data of the Brazilian teacher's life and activity has been done).

*Publications in scientific professional journals of Ukraine*

4. Turchyn I. Paulo Freire's Literacy Program / I. Turchyn // *Collection of Scientific Articles of Poltava National University named after V.H. Korolenko. Pedagogical Sciences.* – 2017. – Issue 68. – P. 169–175.
5. Turchyn I. Source Base and Historiography of the Research of Paulo Freire's Life and Work / I. Turchyn // *New Pedagogical Thought.* – 2017. – № 2 (90). – P. 3–6.
6. Turchyn I. Paulo Freire's Life Course and Educational and Political Activity / I. Turchyn // *Bulletin of National Aviation University.* – 2015. – Issue 2 (7). – P. 125-130.

*Publications confirming the approbation of the thesis materials*

7. Turchyn I. Paulo Freire's Two Models of Education / I. Turchyn // *Materials of Reporting Scientific Conferences of the Faculty of Pedagogical Education.* – Lviv: Ivan Franko Lviv National University, 2016. – Issue 1. – P. 172-174.
8. Turchyn I. Paulo Freire: dialogue in the Relationship between Teacher and Students / I. Turchyn // *Teacher and Student: Mobility in terms of Credit and Transfer System: Collection of Reports Theses of International Scientific and Practical Conference (city of Cherkasy, April 28, 2016).* – Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, 2016. – P. 103–105.
9. Turchyn I. Paulo Freire's Childhood as Period of Personality Formation of the Future Educator / I. Turchyn // *Actual Problems of Pedagogical Science: Materials of VIII All-Ukrainian Scientific and Practical Correspondence Conference (city of Mykolaiiv, March 13-14, 2015).* – Mykolaiiv: Insitute of Educational and Youth Policy, 2015. – P. 17–19.
10. Turchyn I., Zayachkivska N. Formation of Paulo Freire's scientific and pedagogical worldview/ I. Turchyn, N. Zayachkivska // *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series.* – 2016. – Issue 30. – P. 217–225. (author's contribution: the



*influence of social and political situation and philosophical doctrines on the formation of Freire's personality has been singled out).*

11. Turchyn I. Theory of Liberation in Paulo Freire's Critical Pedagogy/ I. Turchyn // *Actual Problems of Pedagogical Science: European and National Dimension: Materials of the 1<sup>st</sup> International Scientific and Practical Conference* (city of Lutsk, June 3-5, 2016). – Lutsk: Individual Entrepreneur: I.O.Pokora, 2016. – P. 205–210.
12. Turchyn I. Youth and Adult Literacy Movement as one of Paulo Freire's Projects / I. Turchyn // *«Modern scientific knowledge»: proceedings of XII International scientific conference*. – Morrisville, Lulu Press, 2017. – P. 159–161.
13. Turchyn I. The coverage of pedagogical and national ideas in Paulo Freire's heritage / I. Turchyn // *«Main directions of development of pedagogical science»* (city of Chernihiv, October 20-21, 2017). – Kherson: Publishing House «Helvetyka», 2017. – P. 20-22.
14. Didactic materials for the course «Pedagogy» «Alternative pedagogy. Paulo Freire» / compiled by I. Turchyn. – Lviv: Small Publishing Center of the Faculty of Pedagogical Education of Ivan Franko Lviv National University, 2018. – 36 p.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ANNOTATION</b> .....	10
<b>ВСТУП</b> .....	20
<b>РОЗДІЛ 1. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ П. ФРЕЙРЕ ЯК ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА СУЧАСНОСТІ</b> .....	28
1.1. Історіографія дослідження і чинники формування науково-педагогічного світогляду П.Фрейре .....	28
1.2. Життєвий шлях і періодизація освітньої діяльності П.Фрейре .....	55
Висновки до першого розділу.....	90
<b>РОЗДІЛ 2. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ П. ФРЕЙРЕ В КОНТЕКСТІ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ</b> .....	93
2.1. Альтернативна педагогіка та критичний конструктивізм у педагогічній спадщині бразильського педагога .....	93
2.2. Неформальна освіта дорослих в освітній практиці П. Фрейре.....	142
Висновки до другого розділу.....	170
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ П. ФРЕЙРЕ</b> .....	173
3.1. Творче застосування науково-педагогічної спадщини П. Фрейре у світовій педагогічній практиці .....	173
3.2. Актуалізація поглядів П. Фрейре в українській педагогічній практиці.....	184
Висновки до третього розділу .....	206

<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>208</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>214</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>246</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтеграція до світового освітнього простору є однією із провідних тенденцій розвитку сучасної освіти України. Особливого значення на цьому етапі набуває глибоке вивчення й аналіз зразків кращого зарубіжного досвіду та напрацювань видатних педагогів, науковців, управлінців у галузі освіти. Зокрема, заслуговує на увагу спадщина освітян, педагогічні ідеї яких вплинули на створення цілісної концепції розвитку освіти у певній країні, формування її як відкритої та динамічної системи, що функціонує на основі принципів доступності, рівності умов для усіх громадян, соціальної контекстності, науковості та неперервності.

В Україні освіта реалізується відповідно до нормативно-правової бази («Національна стратегія розвитку України на період до 2021 року» (2013), Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018), в якій відображено комплексне поєднання надбань національної педагогічної науки та міжнародних освітніх тенденцій, характерних XXI століттю. Повноцінна модернізація і підвищення якості освіти, прогнозування її подальшого розвитку в нашій країні можливі за умови практичного використання сучасних педагогічних інновацій та історичного досвіду як вітчизняних, так і зарубіжних освітян.

Історико-педагогічні дослідження дозволяють системно підійти до аналізу педагогічної персоналії, яка уможлиблює повніше представити історію педагогіки. Ґрунтовне вивчення педагогічної спадщини видатних освітян сприяє повноцінному розумінню педагогічної науки в цілому, специфіки розвитку освіти, виявленню її переваг, проблем та викликів, які потребують розв'язання та подолання, слугує формуванню платформи для професійної підготовки майбутніх педагогів загальноосвітньої та вищої школи. Незважаючи на опублікування результатів значної кількості історико-педагогічних розвідок,

є особистості, біографія, творчість та педагогічна спадщина яких потребують всебічного висвітлення.

Однією з таких особистостей, чиї педагогічні ідеї впродовж останніх десятиліть викликають зацікавлення в науковців та педагогів-практиків у різних країнах світу, є філософ та освітянин Пауло Фрейре (Paulo Freire), який доклав значних зусиль для розвитку освіти у Бразилії, а його науково-педагогічний доробок є вагомим внеском у становлення і розвиток філософії освіти, запровадження програм з розвитку письменності та демократизації академічного процесу загалом.

Науково-педагогічну спадщину та діяльність П. Фрейре вивчали зарубіжні науковці: Л. Бартлет (L. Bartlett) [134, 135], К. Борг (C. Borg) [142, 143], М. Гадотті (M. Gadotti) [230, 231, 232], Г.-П. Герхардт (H. P. Gerhardt) [233], Дж. Херія (J. Jeria) [253], Дж. Еліас (J. Elias) [164, 165], Г. Жиру (H. Giroux) [234, 235, 236, 237, 238, 239], Дж.-Л. Кінчело (J. L. Kincheloe) [258], Дж. Кірило (J. Kirylo) [261], А.-Дж. Кіркендаль (A. J. Kirkendall) [259], Д. Кобен (D. Coben) [152], Д. Коллінс (D. Collins) [153], П. Майо (P. Mayo) [276, 277, 278], П. Макларен (P. McLaren) [281, 282, 283], П. Робертс (P. Roberts) [299, 301], П. Тейлор (P. Taylor) [318, 319], К.-А. Торрес (C. A. Torres) [322, 323, 324, 325, 325], А. Шор (I. Shor) [310], Д. Шугуренський (D. Schugurensky) [308], Л. Бухарева [11] та ін.

Крім того, різні організації на кількох континентах, зокрема, Інститут імені Пауло Фрейре (*португ.* Instituto Paulo Freire), Інститут імені Пауло Фрейре в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (*англ.* Paulo Freire Institute at UCLA), Міжнародний проект розвитку критичної педагогіки Пауло та Ніти (*англ.* Paulo and Nita International Project for Critical Pedagogy), Центр імені Пауло Фрейре (*нім.* Paulo Freire Zentrum), Інститут імені Фрейре (*англ.* Freire Institute), Дослідницький центр імені Пауло Фрейре (*англ.* Paulo Freire Research Centre), Співдружність імені Пауло Фрейре (*англ.* Paulo Freire Cooperation), Навчання задля трансформації (*англ.* PARTNERS – Training for Transformation), Інститут Португалії імені Пауло Фрейре (*португ.* Instituto Paulo

Freire de Portugal), Інститут імені Пауло Фрейре (*англ.* Institut Paulo Freire), Інститут імені П. Фрейре (*англ.* Paulo Freire Institute) проводять конференції і вебінари, присвячені висвітленню ключових ідей наукової спадщини видатного педагога.

Інтерпретація персоналістських ідей виданих педагогів у філософському, освітньому, історико-педагогічному контексті відображена у наукових працях В. Гайденко [17], С. Ганаби [18], Н. Горук [24], Л. Гук [25], О. Заболотної [38], Н. Залізняк [40], В. Зінченко [41, 42], І. Мицишин [64], Т. Равчини [79, 80], І. Радіонової [81], Л. Рижак [82], М. Чепіль [126] та ін. О. Дем'янчук, І. Корунець та С. Савченко здійснили переклад окремих праць П. Фрейре. Однак, цілісний і системний аналіз життя та творчості бразильського педагога ще не проводився.

Отже, об'єктивна потреба у вивченні, узагальненні та творчому використанні педагогічної спадщини П. Фрейре, а також результати аналізу науково-педагогічних джерел зумовили вибір теми дослідження: **«Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка «Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз» (державний реєстраційний номер 0113U000879). Тема дисертації затверджена вченою радою Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 26/5 від 29.05.2014) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28.04.2015).

**Мета дослідження** полягає у цілісному аналізі й систематизації педагогічної спадщини Пауло Фрейре та окресленні можливостей її використання в українській педагогіці.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) виконати аналіз історіографії та джерельної бази дослідження;
- 2) виокремити чинники формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре і здійснити періодизацію його освітньої діяльності;
- 3) дослідити та узагальнити педагогічні погляди П. Фрейре;
- 4) окреслити можливості використання науково-педагогічного доробку П. Фрейре в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

**Об'єкт дослідження** – педагогічна та творча діяльність Пауло Фрейре.

**Предмет дослідження** – теоретичні положення педагогічної спадщини Пауло Фрейре та їх втілення в освітній діяльності педагога.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють роки життя П. Фрейре (1921–1997 рр.), у тому числі його освітню діяльність, яку досліджено з 1941 до 1997 рр.

**Методологічну основу** дослідження становлять положення теорії наукового пізнання; філософські положення діалектики про зв'язок загального та конкретного, єдності теорії і практики, педагогічних явищ та історико-соціального контексту; концептуальні положення історіографії педагогічної проблематики; положення про всебічний та неперервний розвиток особистості; концепції гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу; принципи історизму, цілісності, об'єктивності, культуровідповідності; системний, акмеологічний, аксіологічний підходи, що сприяли всебічному аналізу педагогічної спадщини Пауло Фрейре.

**Методи дослідження.** Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс методів: *теоретичні* (контент-аналіз педагогічних праць П. Фрейре; кількісний та якісний аналіз, синтез результатів напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників; індукція та дедукція для виявлення особливостей науково-педагогічної діяльності П. Фрейре в контексті розвитку освіти Бразилії у ХХ столітті; пошуково-бібліографічний – для студіювання науково-педагогічної та філософської літератури, основних першоджерел з досліджуваної проблеми; біографічний – для визначення основних періодів життєдіяльності й науково-педагогічного становлення П. Фрейре;

хронологічний – для встановлення хронології основних подій з життя П. Фрейре; зіставлення, порівняння, узагальнення та класифікація фактичних, біографічних, історичних даних; метод причинно-наслідкового і ретроспективного аналізу – для з'ясування умов професійного розвитку П. Фрейре і становлення його як педагога; метод наративу – для з'ясування сутності особистісної рефлексії П. Фрейре та дослідників його педагогічних ідей; систематизації та узагальнення для формування суджень і висновків; *емпіричні* (он-лайн-інтерв'ювання, бесіди з послідовниками П. Фрейре).

**Джерельну базу дослідження** склали: опубліковані праці П. Фрейре (книги, книги-бесіди, статті, рецензії, інтерв'ю); праці зарубіжних та вітчизняних дослідників, що висвітлюють життя і творчість П. Фрейре; джерела особового походження (автобіографія, спогади дружини А.-М. Аражуйо-Фрейре, інтерв'ю з ученими С. Браун та А. Шор); науково-педагогічна література з фондів Центральної наукової бібліотеки НАН України ім. В. Вернадського (м. Київ), Наукової бібліотеки імені Василя Стефаника НАН України (м. Львів), бібліотеки Львівського національного університету імені Івана Франка; періодичні видання та матеріали конференцій інститутів імені П. Фрейре (м. Ресіфі, Бразилія; м. Лос-Анджелес, США; м. Монреаль, Канада; м. Відень, Австрія; м. Бернлі, Англія; м. Тампере, Фінляндія; м. Бад-Дюркгайм, Німеччина; м. Дублін, Ірландія; м. Порту, Португалія; м. Хатіва, Іспанія; м. Натал, Південна Африка); документальні джерела: законодавчо-нормативні документи в галузі освіти Бразилії (закон №12612 від 13.04.2012), українські (Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», Указ президента про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Наказ «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», Закон України «Про освіту»); документи ЮНЕСКО про стан неписьменності («Глобальне поширення письменності сьогодні», «Програми поширення письменності серед дорослого населення», «Україна»); електронні архівні джерела: архів Загальної ради з питань архівів та історії (*англ.* General



Commission on Archives and History) (м. Медісон, США); автореферати дисертацій і дисертації із проблеми дослідження: зарубіжних (Дж. Відовік, П. Калокі, Дж. Херія) та українських (Н. Гупан, В. Давидова, М. Дем'яненко, І. Кизима, Т. Кошманова) авторів; відеозапис «Розмова з Пауло Фрейре».

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає у тому, що *вперше* у вітчизняній науці цілісно проаналізовано та систематизовано педагогічну спадщину Пауло Фрейре; *виконано аналіз* історіографії та джерельної бази дослідження, що пов'язані із символічним інтеракціонізмом, прагматизмом й герменевтикою в контексті розвитку наукової парадигми і методології міждисциплінарних досліджень постмодернізму. Джерельну базу поділено на п'ять груп за походженням; *виокремлено чинники*, які вплинули на формування науково-педагогічного світогляду бразильського педагога (особистісні, політичні, культурно-освітні, ідеологічні), *здійснено періодизацію* та *виокремлено три періоди* освітньої діяльності П. Фрейре: I період (1941-1964 рр.) – професійного самовизначення, II період (1964-1980 рр.) – науково-педагогічного становлення, III період (1980-1997 рр.) – активної освітньої діяльності П. Фрейре; *досліджено та узагальнено* педагогічні погляди П. Фрейре (основні педагогічні напрями та погляди щодо альтернативної й радикальної педагогіки: критична, трансгресивна педагогіка та антипедагогіка), а також емансипаційної, революційної та феміністичної педагогіки); *окреслено можливості* використання науково-педагогічного доробку Пауло Фрейре в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики.

*Уточнено* зміст понять «критичний конструктивізм», «критична педагогіка», «усвідомлення» та «освітня діяльність».

*Набули подальшого розвитку* положення про структурування та організацію проведення історико-педагогічних досліджень; актуалізацію науково-педагогічної спадщини П. Фрейре; висвітлення діяльності послідовників П. Фрейре та їхнє значення для педагогічної науки.

*До наукового обігу* введено маловідомі друковані джерела іноземними мовами, зокрема, книги, статті та діалоги П. Фрейре, а також іноземні

публікації, он-лайн джерела, які не розглядалися в українських педагогічних працях, що дозволяє розширити історико-педагогічні дослідження про біографічні дані та спадщину бразильського педагога.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що його матеріали (біографічні та фактичні дані, періодизація освітньої діяльності, науково-педагогічні праці П. Фрейре, систематизована науково-педагогічна спадщина), обґрунтований поняттєво-категоріальний апарат, базу даних та джерельну базу можуть використовувати вітчизняні дослідники для проведення наукових розвідок з актуалізованих у дисертаційній роботі проблем.

Результати дослідження, «Дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре» можуть бути використані у роботі закладів вищої освіти України, зокрема, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів під час проведення лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Персоналістський напрям у педагогічних дослідженнях», «Теорія та історія освіти дорослих»; у процесі викладання спецкурсів: «Сучасний світовий освітній простір», «Основи педагогічної майстерності»; для підготовки науково-методичних і навчальних посібників, методичних рекомендацій; у самоосвіті викладачів, а також при укладанні біографії П. Фрейре в енциклопедіях і педагогічних словниках.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Львівського національного університету імені Івана Франка (акт №1728-Н від 16.04.2018); Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17/17-1209 від 02.05.2018); Прикарпатського університету імені Василя Стефаника (довідка №01-15/06-01/01-835 від 06.06.2018); Вінницького державного педагогічного університету (довідка № 06/38 від 08.06.2018); Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №34 від 12.06.2018).

**Особистий внесок здобувача.** У праці [327], опублікованій у співавторстві з Н. Заячківською, автором виконано цілісний аналіз

біографічних даних життя та діяльності бразильського педагога; у праці [113] – визначено вплив суспільно-політичної ситуації та філософських учень на формування особистості П. Фрейре.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: *міжнародні* – «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи» (Черкаси, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016); «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Чернігів, 2017); «Modern scientific knowledge» (Morrisville, 2017); *всеукраїнська* – «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2015); наукові конференції факультету педагогічної освіти, наукові семінари кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (2014–2018 рр.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням методів відповідно до мети та завдань дослідження, аналізом джерельної бази, позитивними результатами апробації та впровадження матеріалів дисертації у роботу закладів вищої освіти України.

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 14 працях (з них 12 – одноосібні): 3 статті у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у науковому періодичному виданні іншої держави, 2 статті у збірниках, що включені до наукометричних баз даних та водночас належать до наукових фахових видань України, 7 праць апробаційного характеру, 1 дидактичні матеріали.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (336 найменувань, із них 210 – іноземними мовами), 15-ти додатків. Загальний обсяг дисертації становить 308 сторінок, з них 197 сторінок основного тексту, який містить 5 таблиць і 2 рисунки на 5-ти сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ П. ФРЕЙРЕ ЯК ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА СУЧАСНОСТІ

У розділі висвітлено історіографію дослідження; визначено чинники формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре; подано біографічні відомості й здійснено періодизацію його освітньої діяльності.

#### **1.1. Історіографія дослідження і чинники формування науково-педагогічного світогляду**

Засадами нової освітньої політики є виховання демократичних цінностей в учнів та студентів, які у майбутньому зможуть стати активними учасниками у розбудові держави. Освіта – потужна сила для зміни суспільства в цілому. Досягти реальних результатів в освітній галузі суттєво допомагають педагогічні дослідження. Як відомо, зрушення в історії педагогіки дали змогу відійти від застарілих форм тоталітарного характеру до сучасного незалежного досвіду. Відкритий доступ до джерел інформації, свобода висловлення думок і можливість критично мислити стали постулатами розвитку педагогічної науки. Сьогодні можемо простежувати якісні трансформації в українській історико-педагогічній думці, які почались ще у 90-х роках ХХ ст. [107].

У наш час відбувається всебічний розвиток української педагогіки завдяки активним дослідженням науковців, які вводять нові педагогічні поняття, аналізують життя і творчість не лише вітчизняних, але й зарубіжних педагогів різних історичних епох. З огляду на це, для повноцінного висвітлення діяльності персоналій важливо підійти до окресленої проблеми системно. Доробки педагогів з інших країн дають змогу внести новизну у вітчизняну педагогіку. Погляди всесвітньо відомих освітніх діячів активізують українську

педагогічну науку завдяки новому погляду на наявні теоретичні та практичні матеріали.

Проблеми історіографії, зокрема, історико-педагогічної, вивчали Л. Березівська [2], М. Богуславський [8], Л. Голубнича [20], Л. Гук [25], Н. Гупан [26], Н. Дічек [31], О. Сухомлинська [91–93], М. Чепіль [126] та інші. Вони досліджували теоретико-методологічні засади історико-педагогічної науки, вивчали персоналії, які зробили значний внесок у науку і збагатили педагогічну спадщину, що дало можливість проаналізувати їхню діяльність у працях сучасних науковців нашої країни. Зокрема, історичні дослідження в педагогіці, як вважає Л. Гук, «дають відповіді на численні запитання не лише стосовно виникнення, але й відносно занепаду певних явищ, що існували в освіті у певний період часу» [25, с. 47].

В Україні проблеми біографіки вивчають науковці в Інституті біографічних досліджень, який видає збірник наукових праць «Українська біографістика». Директор цього інституту (В. Попик) аналізує роботу щодо створення українського біографічного словника, зокрема, вибір українських і зарубіжних персоналій [74].

Біографічне дослідження є важливим питанням для Американської асоціації освітніх досліджень (*англ.* American Educational Research Association). Подано п'ять типів біографічних розвідок у педагогіці: наукові хроніки, інтелектуальна біографія, історія життя в письмовій формі, мемуарна біографія та біографічний наратив. У наукових хроніках зосереджено увагу на житті особистості в історичній ретроспективі, тобто всі події відображаються у хронологічному порядку. Біограф інтелектуальної біографії, крім хронологічного викладу матеріалу про життя людини, акцентує на інтерпретації переконань і мотивації людини. Історія життя в письмовій формі здійснюється у традиціях усної історії та оповідної мови. Мемуарна біографія відрізняється від автобіографії та мемурів, зважаючи на стилістичне відображення фактичних подій із життя особистості. Біографічний наратив передбачає динамічне розкриття основних фактів життєвого шляху людини,

беручи до уваги емоційну складову біографію, але зважаючи на читача [264]. Біографії освітян різних епох висвітлені в академічному журналі «*Vitae Scholasticae*», який видає університет Іллінойсу (США) [92].

Дослідник біографічного методу Б. Робертс зазначає про використання історій людей, тобто вивченні їхнього життя та «особистих матеріалів», що є необхідною умовою для того, щоб зрозуміти всі періоди життя у соціальному контексті [300]. Як зауважує О. Сухомлинська, біографія педагога стає «визначальним чинником його творчості» та «віддзеркалює епоху або ж є її творцем» [117, с. 5].

Важливо й те, що сучасні біографічні матеріали часто супроводжуються «зображальними джерелами», якими є відео та фотографії [60, с. 35]. Джерельна база історії педагогіки постійно оновлюється завдяки інноваційним технологіям, проте не зменшується важливість матеріалів з архівів та документів історичного характеру, адже їхня унікальність перевірена часом.

Сьогодні світової педагогічної науки перебуває у кругообігу інформації, яка збільшується швидкими темпами, тому лише завдяки ретельному системному аналізу можна виділити потрібні праці. Відбір джерел у дослідженні залежить від багатьох чинників, наприклад, правильного збереження архівних матеріалів, наявності у різних країнах, опублікування різними мовами. Зважаючи на це, ми опрацювали не всі джерела, аналіз інших розвідок здійснюватиметься у майбутньому.

У сучасній педагогічній науці зростає роль галузі біографічних досліджень, що пов'язана із символічним інтеракціонізмом, прагматизмом й герменевтикою в контексті розвитку наукової парадигми і методології міждисциплінарних досліджень постмодернізму. У нашому дослідженні це виражено завдяки глибокому вивченню поглядів П. Фрейре, що були рушійними у суспільстві. Зважаючи на те, що бразильський педагог не існував ізольовано, це стосується символічного інтеракціонізму. Так відбувається певна взаємодія у колективі, що є символічною, бо притаманна людині. Беручи до уваги той факт, що розглядається практичне значення поглядів та ідей,

вбачаємо у цьому сенс прагматизму. Інтерпретація біографічного тексту відображає цінність герменевтики.

Вивчення історико-педагогічної спадщини зарубіжних та українських науковців є актуальним для удосконалення педагогічної практики. Учені часто досліджують педагогічні персоналії, вводячи нові імена та аналізуючи життєвий шлях і діяльність видатних педагогів, адже це є підґрунтям для подальшого розвитку педагогіки. Оскільки в українській історіографії не було досліджень про життя і творчість відомого бразильського освітянина, педагога, філософа, політика та громадського діяча ХХ століття П. Фрейре, це зумовило наші розвідки для відкриття яскравої сторінки у вітчизняній та світовій педагогічній науці.

Досліджуючи проблеми освіти у рідній Бразилії, а також за її межами, П. Фрейре залишив цінну наукову спадщину. Життя та філософсько-педагогічна діяльність П. Фрейре не були предметом спеціального дослідження в українській науці. Ці розвідки дали змогу зрозуміти необхідність ознайомити широкий педагогічний загал із діяльністю відомого освітянина і виконати історико-педагогічне дослідження. Зауважимо, що українською мовою перекладено лише п'ять праць бразильського педагога, тому більшість робіт залишилися невідомими для вітчизняної наукової спільноти. До того ж, у вітчизняних публікаціях розглянуто лише окремі аспекти діяльності відомого педагога, тому виникає проблема цілісного дослідження.

Вивченню життєвого шляху і науково-педагогічної діяльності бразильського педагога П. Фрейре присвячені праці зарубіжних науковців. Зокрема, Л. Бартлет [134; 135], К. Борг [142], К.-Р. Брандао [146], М. Гадотті [230–232], Г. Герхардт [233], Дж. Джеріа [253], Дж. Еліас [164; 165], Г. Жиру [234–239], Дж. Кірило [261], А. Кіркендаль [259], Д. Кобен [152], П. Майо [276–278], П. Макларен [281–283], П. Тейлор [318; 319], К. Торрес [322–326], А. Шор [310], Д. Шугуренський [308] досліджували та виокремили періоди життя П. Фрейре і різні аспекти, пов'язані з його діяльністю, а також описали відомого освітянина як виразника наукової та педагогічної думки ХХ століття.

Вивчення знайдених матеріалів свідчить про ґрунтовний аналіз життєвого шляху П. Фрейре іноземними авторами.

Можемо виділити трьох зарубіжних учених (М. Гадотті, Дж. Кірило, Д. Шугуренський), які виконали цілісне дослідження біографії бразильського освітянина.

М. Гадотті – професор університету у Сан-Паулу та друг П. Фрейре, який був керівником адміністрації секретаріату, коли П. Фрейре обіймав посаду секретаря освіти муніципалітету Сан-Паулу [230]. Книга цього дослідника «П. Фрейре: вивчення життя та творчості» (*англ.* «Reading Paulo Freire: his life and work»), яку Д. Мільтон переклав на англійську мову з португальської, стала путівником для людей, зацікавлених в освіті й поглядах бразильського діяча. Автор подає біографічні дані разом з історичними подіями, які відбувались у той час. Інформація підсилена фотографіями. Професор Гадотті розглянув постать П. Фрейре у контексті сучасної педагогічної думки та додав інтерв'ю із бразильським педагогом. Його праця заслуговує на увагу, оскільки підкріплена особистими враженнями, які склались за час їх спілкування. Саме він допомагав відомому педагогові в заснуванні першого інституту імені П. Фрейре і донині є почесним президентом цієї установи у Бразилії. Не менш вартісною є праця португальською мовою «Біографія Пауло Фрейре» (*португ.* «Paulo Freire: Uma bibliografia»), редактор якої – М. Гадотті [231].

Заслуговує на увагу інформативність книги «Пауло Фрейре: людина з міста Ресіфі» (*англ.* «Paulo Freire: the man from Recife») Дж. Кірило [261], доцента Південно-Східного Луїзіанського університету. Автор детально проаналізував усі періоди життя педагога в історичному контексті, описав суспільно-політичну ситуацію та її вплив на формування особистості П. Фрейре, розглянув його головні ідеї. Цінною ця праця є ще й завдяки інформації від відомих учених (С. Браун, Дж. Еліас, Г. Жиру, А. Шор, Дж. Кінчело тощо) про знайомство з П. Фрейре і його вплив на них, отриманої шляхом проведених опитувань.



Значний внесок у дослідження діяльності П. Фрейре зробив Д. Шугуренський, професор Арізонського державного університету і редактор декількох журналів. Автор подав огляд життя, діяльності й наукової спадщини освітянина. У книзі «Пауло Фрейре» (*англ.* «Paulo Freire») [308] на підставі умов проживання педагога і зовнішньої ситуації викладено інтелектуальну біографію бразильського педагога, подано критичний опис його розвідок. Цінність цієї праці ще й у тому, що Д. Шугуренський не оминає критики діяльності освітянина, а аналізує та знаходить відповідь на неї. До того ж, Р. Тарлау у рецензії на працю Д. Шугуренського стверджує, що в цій книзі автор не матеріалізує П. Фрейре, а робить його частиною історії. Він пояснює, виокремлює нову та стару інформацію про ідеї бразильського освітянина [317]. Хоча Д. Шугуренський не був особисто знайомий з П. Фрейре, проте цікавився його творчістю ще з дитинства, згодом спілкувався із послідовниками цього вченого.

Подамо короткий огляд праць про П. Фрейре. Дослідження заслуженого професора Вищої школи освіти та інформаційних технологій Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі К. Торреса про бразильського педагога репрезентують його великий внесок у розвиток всесвітньої соціальної та освітньої думки. Науковець написав дві праці, присвячені ювілейним датам певних подій із життя П. Фрейре. Це «50 років після експерименту в м. Анжикос» (*англ.* «Fifty years after Angicos») [323], у якій розкрито суть ліквідації неписьменності у м. Анжикос, що стало відомим завдяки широкому розповсюдженню засобами масової інформації, та «20 років після «Педагогіки пригноблених»: розмова Пауло Фрейре з К. А. Торресом» (*англ.* «Twenty years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres») [324], де розглянуто питання щодо однакових проблем, які вирішували ще 20 років до опублікування його відомої книги і є актуальними у Бразилії на час написання статті (неписьменність і домінування іноземного капіталу), а також ініціативи, впроваджені Фрейре на посаді секретаря освіти муніципалітету м. Сан-Паулу. Крім того, в одному з розділів книги «Перший

Фрейре: ранні праці щодо соціальної справедливості в освітній галузі» (*англ.* «First Freire: Early Writings in Social Justice Education») [322] К. Торрес та М. Гадотті поділяють діяльність П. Фрейре за таким принципом: «перший» П. Фрейре: освіта для розвитку (написання книг та погляди П. Фрейре щодо колонізаторського періоду і праці рабів); «другий» П. Фрейре: до Африки та інших частин світу (опис періоду вигнання бразильського педагога з Бразилії); повернення П. Фрейре до Бразилії: освіта для соціальних змін («культурне вторгнення», демократія та свобода як теми у працях Фрейре); «останній» П. Фрейре: екополітична педагогіка і громадянська школа.

Варто зазначити досить ґрунтовні праці Г. Жиру (теоретика критичної педагогіки та послідовника бразильського педагога) про погляди П. Фрейре стосовно критичної педагогіки, зокрема, «Уроки Пауло Фрейре, які слід засвоїти» (*англ.* «Lessons to Be Learned From Paulo Freire») [234], «Академічні репресії від першої особи: атака на вищу освіту та необхідність критичної педагогіки» (*англ.* «Academic Repression in the First Person: The Attack on Higher Education and the Necessity of Critical Pedagogy»). А також у статті «Пауло Фрейре і політика постколоніалізму» (*англ.* Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism) [235] він розширив кругозір поглядів П. Фрейре щодо постколоніальних дискурсів та як «інтелектуала на межі».

Він є автором вступу до праці П. Фрейре «Політика освіти: культура, влада та визволення», а також низки вступних промов у співавторстві з відомим педагогом [219–223], а бразильський педагог є автором вступу до книги Г. Жиру «Учителі як інтелектуали: у напрямку критичної педагогіки» [205].

Не менш важливою є праця «Пауло Фрейре: педагогіка визволення» (*англ.* «Paulo Freire: Pedagogue of Liberation») Дж. Еліаса [164], який чекав 21 рік, щоб опублікувати її. Він подає короткий екскурс у життя бразильського діяча і детально описує його ідеї. Автор наводить цікаві заголовки, наприклад, розділ, який містить матеріал про екзистенціалізм, християнство, марксизм та

феноменологію в житті вченого, отримав назву «Еклектика Фрейре: наповнення з багатьох джерел».

Зауважимо, що найбільш детально дослідила програму поширення письменності, розроблену бразильським педагогом, С. Браун, професор у галузі історії освіти зі США. Її книга «Письменність за 30 годин: процес Пауло Фрейре у Північно-Східній Бразилії» (*англ.* «Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in North East Brazil») [148] є цінною, зокрема, тому, що автор змогла знайти вісім з десяти оригінальних малюнків бразильського художника Ф. Бренанда, які були частиною методу поширення письменності П. Фрейре. У цій праці також подано два інтерв'ю з учителями, які описують можливість застосування ідей бразильського освітянина у навчанні дітей.

Короткий опис життєвого шляху та поглядів П. Фрейре подано у низці статей Дж. Донохью, Р. Гегар, Г.-П. Герхардта [160; 233; 246].

Не можемо оминути увагою вступи та передмови до книг П. Фрейре або ж до праць про нього. Наприклад, передмови Д. Маседо до англomовних праць бразильського освітянина «Педагогіка пригноблених», «Педагогіка обурення», «Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність». Зокрема, у передмові до книги Дж. Кірила «П. Фрейре: людина з міста Ресіфі» Д. Маседо зазначив: «Завдяки 17-річній безперервній співпраці з П. Фрейре я завжди відчував, що розумію його ключові ідеї, тонкощі і нюанси, які характеризують його педагогічні пропозиції та теорії» [261, р. x].

На увагу заслуговують дисертаційні дослідження, зокрема, професора державного університету Айови (США) Дж. Джерія «Провідник по очевидному: бібліографічна презентація» (*англ.* «Vagabond of the obvious: a bibliographical presentation») [253], професора університету Вейна (США) Дж. Відовіка «Навчання духом: Фрейре, діалог і духовний дискурс (Teaching with Spirit: Freire, Dialogue and Spiritual Discourse in the Composition Classroom)» [333].

До деяких питань творчості П. Фрейре зверталися українські науковці, зокрема, В. Гайденко [17], С. Ганаба [18], Н. Горук [24],

О. Заболотна [38], Н. Залізник [40], В. Зінченко [41; 42], С. Клепко [47], В. Кострач [51], І. Мицишин [64], Т. Равчина [79; 80], І. Радіонова [81], Л. Рижак [82], Н. Філянніна [119].

Українські вчені вивчали діяльність П. Фрейре у філософсько-освітньому, історичному та педагогічному аспектах. Наприклад, В. Гайденко у статті «Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка П. Фрейре» [17] описує основні складові критичної педагогіки бразильського вченого, ідеї гуманності в освіті, а також розвиток ідей П. Фрейре у феміністичній педагогіці. Згодом С. Ганаба [18] акцентувала на використанні філософсько-освітніх ідей П. Фрейре в царині історичної освіти. Н. Горук [24] зосереджує увагу на впливі критичної педагогіки на неформальну освіту дорослих жінок та чоловіків у США і Канаді. Т. Равчина [80] аналізує творчість П. Фрейре у контексті конструктивізму. У монографії «Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу» О. Заболотна [38] розглядає погляди бразильського педагога у контексті критичної, емансипаційної та трансгресивної педагогіки. В. Зінченко досліджував критичну соціальну філософію освіти, спираючись на ідеї прогресивних вчених (Дж. Дьюї, П. Фрейре та І. Ілліча). У статті «Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації» [42] обґрунтовує ідеї П. Фрейре щодо критичної педагогіки та акцентує на альтернативності цих поглядів щодо традиційних моделей в освіті. С. Клепко розглядає погляди П. Фрейре у контексті генеративної освіти, тобто такої, що «породжує свободу і помножує енергію особистості» [47, с. 93], а також зауважує актуальність поглядів бразильського педагога в Україні, зважаючи на глобалізацію в освіті. У статті «Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу» І. Мицишин [64] зазначає про «банківську» модель освіти П. Фрейре щодо проблем у вітчизняних закладах освіти. У праці «Ідеї критичної педагогіки в українському контексті» [81] І. Радіонова розкриває критичну

педагогіку як напрям філософії освіти. Акцентуючи на ролі критичного мислення, Л. Рижак у статті «Університетська освіта в XXI сторіччі: філософсько-синергетичний аспект» [82] наводить ідеї П. Фрейре. Н. Філяніна [119] досліджує концепцію визвольної освіти П. Фрейре, а також екоосвіту, зазначаючи виняткове значення інформування людей про проблеми довкілля та екологічні катастрофи.

Зауважимо про діяльність організацій імені П. Фрейре у різних країнах, які досліджують його творчість, проводять конференції та публікують праці. Це такі інституції:

- Інститут імені П. Фрейре (*португ.* Instituto Paulo Freire) (м. Ресіфі, Бразилія);
- Інститут імені П. Фрейре в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (*англ.* Paulo Freire Institute at UCLA) (м. Лос-Анджелес, США);
- Міжнародний проект розвитку критичної педагогіки Пауло та Ніти (*англ.* Paulo and Nita International Project for Critical Pedagogy) (м. Монреаль, Канада);
- Центр імені П. Фрейре (*нім.* Paulo Freire Zentrum) (м. Відень, Австрія);
- Інститут імені Фрейре (*англ.* Freire Institute) (м. Бернлі, Англія);
- Дослідницький центр імені П. Фрейре (*англ.* Paulo Freire Research Centre) (м. Тампере, Фінляндія);
- Співдружність імені П. Фрейре (*англ.* Paulo Freire Kooperation) (м. Бад-Дюркгайм, Німеччина);
- Навчання задля трансформації (*англ.* PARTNERS – Training for Transformation) (м. Дублін, Ірландія);
- Інститут Португалії імені П. Фрейре (*португ.* Instituto Paulo Freire de Portugal) (м. Порту, Португалія);
- Інститут імені П. Фрейре (*англ.* Institut Paulo Freire) (м. Хатіва, Іспанія);
- Інститут імені П. Фрейре (*англ.* Paulo Freire Institute) (м. Натал, Південна Африка).

Одним із шляхів вивчення педагогічної персоналії є дослідження джерельної бази. Спадщина П. Фрейре розкриває його дослідницьку, педагогічну, громадянську та політичну діяльність. Основними джерелами у написанні дисертації були праці бразильського педагога, які тематично можна поділити на декілька груп.

До першої групи належать праці науковця, які найповніше розкривають його погляди. До них можемо віднести одноосібні книги П. Фрейре («Освіта: практика свободи», «Поширення чи спілкування», «Педагогіка пригноблених», «Педагогіка душі», «Політика освіти: культура, влада та визволення», «Педагогіка надії: заново проживаючи педагогіку пригноблених», «Педагогіка у процесі: листи до Гвінея-Біссау», «Педагогіка міста» тощо), праці у співавторстві («Школа під назвою життя» з Ф. Бетто, «Вчіться запитувати: педагогіка визволення» з А. Фаундезом тощо), низку статей на різні філософські, педагогічні та політичні теми, а також його рецензії на книги.

Праці П. Фрейре стали об'єктом зацікавлення дослідників із різних країн світу, тому більшість перекладено багатьма мовами. Найвиразнішу книгу бразильського вченого «Педагогіку пригноблених» (*англ.* «Pedagogy of the Oppressed») [175] на англійську мову переклала М. Рамос. Професор вільних мистецтв і педагогіки університету Массачусетс (Бостон) Д. Маседо, який був другом бразильського педагога, переклав багато його праць з португальської на англійську: «Педагогіка міста» (*англ.* «Pedagogy of the City») [179], «Політика освіти: культура, влада та визволення» (*англ.* «The Politics of Education: Culture, Power and Liberation») [177], а книгу «Педагогіка душі» (*англ.* «Pedagogy of the Heart») [182] – разом з А. Олівейра, з яким працював також над автобіографічною книгою «Листи до Христини» (*англ.* «Letters to Christina») [176], з допомогою К. Маседо. Інші публікації перекладали К.-Дж. Хантер («Педагогіка у процесі: листи до Гвінея-Біссау» (*англ.* «Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau») [183], «Лист до північно-американських учителів» (*англ.* «Letter to North-American teachers»), Р.-Р. Бар («Педагогіка надії: заново проживаючи педагогіку пригноблених» (*англ.*

Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed) [181] та інші. З розвитком досліджень про П. Фрейре в Україні О. Дем'янчук переклав такі праці: «Педагогіка пригноблених» [122], «Формування критичної свідомості» [123] і «Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність» [121], І. Корунець – «Педагогіку душі» [124], а С. Савченко – «Листи до тих, хто насмілився вчити» [120]. О. Дем'янчук написав неперевершені передмови до українських видань, в одній з яких під назвою «Волю не здобувають наодинці» висловлює своє нерозуміння ігнорування доробку П. Фрейре радянською педагогікою. Слід зазначити, що С. Савченко переклав прізвище як «Фрайре» [120]. Переклади праць П. Фрейре свідчать про його популярність і зацікавлення його діяльністю й поглядами у світі.

Особливе місце у джерельній базі посідає автобіографічна книга бразильського педагога «Листи до Христини», яка відображає його життя і творчість, а також доповнює дослідження наукових і педагогічних поглядів.

До другої групи зачисляємо діалоги та інтерв'ю з П. Фрейре, в яких знаходимо пояснення й уточнення його поглядів. Заслуговують на увагу діалоги Д. Маседо з П. Фрейре: діалог під назвою «Переосмислення критичної педагогіки» у книзі бразильського педагога «Політика освіти: культура, влада та визволення», а також у праці «Письменність: розуміння слова та світу» (англ. «Literacy: Reading the Word and the World»). У діалозі «Переосмислення письменності» [216] П. Фрейре і Д. Маседо обговорюють питання письменності, розуміння слова та світу, а також порушують питання радикальної трансгресивної педагогіки Г. Жиру, зокрема, «людської суб'єктивності» й ролі громадських рухів за демократичні права. Обидва науковці розглядають педагогіку бразильського освітянина у контексті гендеру та в іншому діалозі розкривають погляди феміністок [215]. Водночас П. Фрейре не оминає увагою роль учителя, посередника, діалогічні стосунки та расову дискримінацію у «Діалозі про культуру, мову і расу» [217]. Маємо підстави стверджувати, що опубліковані діалоги П. Фрейре з Д. Маседо були

продуктивними та інформативними, що дає змогу ґрунтовніше дізнатися про погляди бразильського педагога.

Діалог з однаковою назвою «Освіта в кінці цього століття» з М. Гадотті, проте з іншим змістом, подано у його праці «П. Фрейре: вивчення життя та творчості», а також як розділ у «Педагогіці міста». У діалозі в книзі, автором якої є М. Гадотті [230], бразильський педагог описує розуміння освіти як можливості, важливість свободи. В іншому діалозі [179] увага, крім питань про формування освіти для майбутнього, зосереджена на діяльності П. Фрейре у муніципалітеті м. Сан-Паулу. Зауважимо, що певні моменти діалогічної бесіди повторюються, наприклад, що П. Фрейре поділяв погляди Че Гевари про зв'язок любові та революції, а також поважав погляди французького педагога Дж. Снайдерса, який заохочував до створення радості під час освітнього процесу, не зменшуючи уваги до серйозних речей [179; 230].

Р. Девіс подав інтерв'ю з П. Фрейре «Освіта для усвідомлення: розмова з Пауло Фрейре» (*англ.* «Education for Awareness: A talk with Paulo Freire») [297], яке було опубліковане ще 1970 року. У ньому бразильський педагог розкриває зміст понять «усвідомлення» та «генеративні слова», описує визволення людей.

У розділі книги «20 років після педагогіки пригноблених: діалог П. Фрейре з Карлосом Торресом» описано діяльність бразильського освітянина на посаді секретаря муніципалітету м. Сан-Паулу, походження назви відомої книги, по-перше, від набутого досвіду, по-друге, як протиставлення педагогіці гнобителя, а також зосереджено увагу на проблемі неписьменності, як і 20 років до того [324].

Слід зазначити, що в одному з діалогів А. Шор і П. Фрейре [224] розглядають діалогічний метод у навчанні. Вони розкривають розуміння терміна «діалог», акцентуючи, що діалог трансформує спілкування, а також досліджують зміст поняття «розширення прав і можливостей». П. Фрейре також дав інтерв'ю журналістам видання «Мистецтво» про читання світу і читання слова, охарактеризував особистісні характеристики вчителя [208].



У *третьій групі* джерел особливо вартісними є інтерв'ю з друзями, дослідниками творчості П. Фрейре – С. Браун (див. Додаток А) та А. Шор (див. Додаток Б), а також спогади дружини.

Значний внесок у подання штрихів до портрета П. Фрейре зробила його друга дружина Анна-Марія Аражуйо Фрейре. У книзі «Хроніки любові: моє життя з Пауло Фрейре» (англ. «Chronicles of Love: My Life with Paulo Freire») [173] вона описала деталі з життя свого покійного чоловіка, розповідаючи про побутові речі та різні курйозні випадки. Знаходимо відгомін розмов з П. Фрейре, які розкривають його чудове почуття гумору. Наприклад, він жартував, що народився без компаса, оскільки погано орієнтувався у просторі.

Крім того, К. Борг та П. Майо у статті «Роздуми щодо одруження людей третього віку: педагогіка надії, розуму та пристрасті» (англ. «Reflections from a third age marriage. A pedagogy of hope, reason and passion») [142] описують інтерв'ю із дружиною П. Фрейре (Анною-Марією (Нітою) Аражуйо-Фрейре), з якою він одружився у віці 67 років.

Інтерв'ю із С. Браун та А. Шором, проведені шляхом онлайн-листування, є важливими для глибшого аналізу діяльності П. Фрейре, зважаючи на той факт, що обидва науковці були знайомі з ним особисто та поділяли його погляди. С. Браун написала книгу про програму поширення письменності, додавши оригінальні малюнки, а професор А. Шор писав спільні праці з бразильським педагогом.

Отже, завдяки джерелам, що належать до цієї групи, можна зрозуміти не лише погляди П. Фрейре, але і його характер та внутрішній світ, що вдало доповнюють біографічні дані про П. Фрейре як харизматичну особистість.

*Четверту групу* становлять книги-бесіди, де головною ідеєю для П. Фрейре є обговорення книги, а не її написання. Спочатку ці розмови записуються, а потім їх транскрибують і редагують. Бразильський педагог зауважував, що метою є гарне спілкування для подальшого легкого прочитання [227]. З інтерв'ю з А. Шором дізнаємося про цей новий жанр, який, на думку науковця, «не схожий на книги, авторами яких був Пауло або ж

я сам. Це – не текст одного автора. Це – не традиційне академічне вивчення і не монографія на основі вивчення єдиної теми, і не формальний філософський трактат. Це також і не інтерв'ю формату книги відомого вченого та молодого колеги. Навпаки, я описую жанр «книги-бесіди» як поєднання оригіналу на касеті (спочатку усна розмова) і згодом успішно відредаговані чернетки у формі надрукованих текстів» (див. Додаток Б).

Першим прикладом книги-бесіди є праця П. Фрейре у співавторстві з професором Нью-Йоркського міського університету та коледжу в окрузі Стейтен-Айленд А. Шором «Педагогіка визволення: діалоги про трансформування освіти» (*англ.* «A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education»). Вони зустрічались на декількох конференціях, були давніми знайомими, тому створення такого жанру стало логічним продовженням особистої та наукової співпраці. Обидва педагоги обговорюють питання становлення педагогів, готових до визвольних процесів, сильні та слабкі сторони трансформації, мовні відмінності вчителів і учнів тощо.

Завдяки пропозиції П. Фрейре було створено книгу-бесіду «Ідучи ми прокладаємо дорогу: розмови про освіту та соціальну зміну» (*англ.* «We make the road by walking: conversations on education and social change») з М. Хортоном, американським педагогом, засновником народної школи «Хайландер», де навчалися робітники та сільські жителі, проте вчитель мав викликати в них інтерес до критичного осмислення поданого матеріалу. Автори розглядають теоретичні проблеми освіти, а назва книги перероблена з прислів'я іспанського поета А. Мачадо [227]. У перекладі О. Курченко знаходимо «мандрівниче, дороги ідучи лиш торують» [54]. До того ж, «Прокладаємо дорогу» (*англ.* «Make the road») є організацією в Нью-Йорку, яка допомагає іммігрантам з Латинської Америки.

Заслуговує на увагу книга «Письменність: читання слова та світу» (*англ.* «Literacy: Reading the Word and the World») [178] з Д. Маседо, де автори розкривають основні аспекти поширення письменності. Вони також

акцентують на винятковості акту читання й описують неписьменність у Гвінеї-Біссау.

Отже, ці три книги-бесіди є чудовим прикладом готовності П. Фрейре до нововведень, зокрема, нового подання матеріалу в освіті. Книги, написані у співавторстві з А. Шором, М. Хортоном і Д. Маседо, стали цінними джерелами для науковців з усього світу.

*До п'ятої групи* можемо віднести відеоматеріали, зокрема, відео під назвою «Неймовірна розмова» (англ. «An incredible conversation») [228], переклад якого подаємо (див. Додаток В). Це інтерв'ю зняте 1996 року на міжнародній конференції з питань поширення письменності у США. У ньому П. Фрейре зосереджує увагу на питаннях толерантності, критичного розуміння освіти, мови, влади. Слід додати, що відеоматеріали дають змогу побачити особистість педагога, почути інформацію, тому є винятково цінним джерелом для дослідження життя і творчості П. Фрейре.

Незважаючи на розвиток педагогічної науки в Україні та опублікування великої кількості розвідок, творчість науковців, які залишили значний доробок у педагогіці, ще повністю не вивчена. Саме тому ми вирішили дослідити діяльність бразильського освітянина П. Фрейре. Постать П. Фрейре та його науково-педагогічний доробок ще достатньо не вивчені в українській педагогічній науці, зважаючи на це, потрібно детально дослідити його спадщину у цій галузі.

Вивчивши опубліковану спадщину бразильського педагога і праці його послідовників, виокремимо *чинники, що вплинули на формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре.*

Науково-педагогічний світогляд П. Фрейре – це система його наукових та педагогічних поглядів, ідей, які розкривають його ставлення до сім'ї, вчителя, учня, пригноблених, навколишнього світу. Чинники, які сприяли формуванню науково-педагогічного світогляду відомого бразильського освітянина, стали рушійною умовою вироблення переконань П. Фрейре, що згодом були реалізовані у його науково-педагогічних працях, виступах і

практичній діяльності. Вивчення цих чинників є важливим для дослідження особистісних характеристик бразильського педагога, а також для визначення його розуміння світу.

На нашу думку, *особистісні чинники* становили підґрунтя для розвитку навичок та вмінь П. Фрейре для його освітньої діяльності. Важливе значення у формуванні науково-педагогічного світогляду П. Фрейре мала сім'я [113]. Саме сім'я надзвичайно позитивно сприяла становленню бразильського освітянина як особистості. Батько навчив П. Фрейре грамоти, а мати – релігії. Його матір повністю присвятила себе сім'ї. Після смерті батька вона не вийшла заміж вдруге, а лише піклувалась про дітей, вишиваючи для багатих панянок і купуючи продукти на виплату [173]. Часто люди намагаються відстояти власний погляд, забуваючи про почуття інших членів родини. П. Фрейре виріс в атмосфері, яка сприяла розвитку творчості, адже батько і мати допомогли йому у розвитку граматичних і релігійних знань. Зазначимо, що сім'я майбутнього педагога належала до середнього класу, тому у П. Фрейре були певні переваги, зокрема, можливість навчатись у приватній школі. Сім'я відіграла значну роль у формуванні особистості бразильського педагога, адже тут він визначив власні життєві принципи, а навчання батьків втілювалося у майбутню практику, зокрема, у програму поширення письменності, а також викладання португальської мови.

Показовим є випадок, що стався із шестирічним П. Фрейре, бо в такому віці головно закладаються основи моральних принципів. Тоді П. Фрейре висловив невдоволення поведінкою своєї бабусі щодо темношкірої жінки, адже не міг уявити, як можна бути християнкою і виявляти расову упередженість. Мати П. Фрейре після смерті чоловіка казала, що той був впевненим, що його син займатиметься підривною діяльністю. Найцікавіше, що батько не сказав «революційною», це надзвичайно сподобалось П. Фрейре, коли він про це дізнався [227, р. 243]. Його батько розумів, що син боротиметься за зміну несправедливого порядку.

Спілкування з родиною, усвідомлення своєї приналежності до середнього класу відіграло значну роль у формуванні демократичних цінностей і життєвих переконань видатного освітянина. П. Фрейре писав про поділ на класи у майбутніх працях, що і було відлунням його дитинства та значною мірою сприяло формуванню моральних принципів.

Зазначимо, що дружина П. Фрейре (Ельза) значною мірою вплинула на формування його особистості. У «Педагогіці пригноблених» П. Фрейре писав: «Я хочу висловити свою подяку Ельзі, моїй дружині та «першому читачеві», за розуміння й підтримку моєї праці» [122, с. 24]. Слід зауважити, що книга «Письменність: читання слова і світу» присвячена дружині. Педагог стверджував, що Ельза мала фантастичний вплив на нього. Є певне розмежування у його житті, а саме: «до Ельзи» та «після Ельзи» [227, р. 62]. У 1950-х роках, коли освітянин починав працювати з людьми і вчився від них, Ельза була його чудовим асистентом [227]. Вона була і його дружиною, і матір'ю п'ятих дітей, і другом та помічником, завжди підтримувала його. Це надихало П. Фрейре працювати над проблемами неписьменності. Саме завдяки дружині він зрозумів, що викладання португальської мови було його покликанням.

Неперервний процес самовдосконалення також характеризував П. Фрейре як визначну особистість. Він писав, що педагоги «мають увести у свій спосіб життя ідеал неперервного пошуку, що дає надію, що є одним з плодів нашої суттєвої (й усвідомленої) незавершеності» [121, с. 67].

Одна з переваг П. Фрейре, яку він мав серед інтелектуалів, полягала у тому, що окремі ідеї виникали завдяки його практиці, критичному сприйняттю та аналізу діяльності інших. П. Фрейре почав досліджувати критичне читання, що пояснює рівень успіху [176].

Коли П. Фрейре викладав, він захопився читанням, тому значну частину грошей витрачав на книги та старі спеціалізовані журнали; на одяг йому вже не вистачало коштів. Відомий випадок, коли одного дня він був одягнений у занадто теплий для жаркого бразильського клімату костюм, що і привернуло

увагу учнів [176]. Наполегливість у досягненні цілей і жага до знань допомогли П. Фрейре відчинити двері до абсолютно нового життя, де він зміг розкрити власні вміння, а також здобути світову славу. Бразильський педагог досягнув вершин у науці, незважаючи на те, що народився у незаможній сім'ї, пережив період голоду, безгрошів'я і занепаду духом. Він завжди читав, і таким чином розвивав розумові здібності та увагу, не оминав деталі у власній роботі, саме тому і зміг розкрити проблеми суспільства. Сьогодні приклад з одягом П. Фрейре на занятті виглядає дивним, але свідчить про справжню відданість науці. Бразильський вчений цінував журнали та книги більше, ніж одяг, який не міг конкурувати з навчальними матеріалами.

Зауважимо, що саме любов до читання сприяла становленню педагога як особистості, адже процес читання розвиває уяву. Ще з раннього дитинства багато читав, що і стало важливим у його роботі як педагога і науковця. Батьки П. Фрейре заохочували його до читання, що допомогло розвинути творче мислення. Про важливість читання він зазначав у власних працях і практичній діяльності.

Суттєву роль у житті П. Фрейре також відіграли такі *політичні чинники*, як суспільно-політична ситуація у Бразилії та період вигнання.

Насамперед це період Великої депресії (1929–1930-ті роки), коли погіршилося життя середнього класу. Сім'я П. Фрейре також відчула скрутні часи. Від 1930 до 1945 року тривала епоха Варгаса, який проголосив Нову державу, побудовану на централізації влади, авторитаризму, утвердженні культу президента та підтримці національного капіталу. Військові усунули Варгаса, а перемогу (1945 року) здобув Е. Дутрі, за правління якого підписано нову Конституцію про демократію, 8-годинний робочий день тощо. Також відбулося розірвання дипломатичних відносин з СРСР і зближення зі США. Проте зовнішньополітичні тенденції спричинили незадоволення населення [84]. Зазначимо, що у 1947–1957 роках П. Фрейре обіймав посаду директора відділу освіти та культури Соціальної служби для промисловості. Крім того, знаходимо відгук П. Фрейре про те, що Варгас був диктатором до 1945 року, а

згодом повернувся на посаду президента, але обраного людьми [122]. Проте цей очільник держави обмежив діяльність іноземних компаній, що призвело до військової змови з подальшим висуненням вимоги щодо відставки Варгаса, який покінчив життя самогубством у 1954 році [84].

П. Фрейре висловив власну позицію щодо правління Варгаса, який відкрито заохочував заходи для захисту інтересів людей. Такі дії призвели до різкої реакції еліти. Зокрема, бразильський освітянин зауважував, що олігархи зупинять «будь-якого популістського лідера, що рухається (навіть обережно) до людей» і не відповідає їхнім вимогам [122, с. 133]. Адже популізм характеризується «ідеалізацією мас і протиставленням їх еліті», «націоналізацією державної власності і ворожим ставленням до іноземного капіталу; абсолютізацією народних цінностей, культури і звичаїв» тощо [28, с. 10]. Роль еліти є значною, адже вона бере участь у прийнятті політичних рішень. Ці люди керують та розподіляють гроші [55].

Отже, можемо стверджувати, що «епоха Варгаса» стала важливим етапом для П. Фрейре у розумінні політичних сил, що згодом знайшло свій відгомін в описі популізму, еліти, політичних лідерів у працях відомого діяча, зокрема, у «Педагогіці пригноблених».

Інша переломна подія відбулась 1964 року, коли почався заколот у штаті Мінас-Жерайс, який поширився на інші штати і став відомим як «Березнева революція». Запроваджений військово-диктаторський режим, спрямований на національну безпеку й оборону від проявів агресії комунізму, проіснував до 1985 року [84]. У той час заарештували багатьох людей. Не вникаючи в діяльність П. Фрейре, пов'язану з ліквідацією неписьменності, його теж взяли під арешт. Як виявилось, військовий переворот набув широкого розголосу, зважаючи на масштабність проведених дій. Крім того, цей рік став зламним у житті бразильського педагога, адже розпочався період його вигнання.

Діяльність бразильського педагога була незручною для влади, тому після арешту він покинув Бразилію. Упродовж періоду вигнання П. Фрейре був викладачем, членом політичної партії, писав науково-педагогічні праці,

запроваджував програми боротьби з неписьменністю. Загалом період за межами Бразилії був плідним для вдосконалення особистості й творчих звершень. Саме вигнання спричинило розширення інтересів не лише в освіті, але й у політиці, а також формування наукових, педагогічних і світоглядних позицій.

*Ідеологічні чинники* (поєднання християнства та ідей марксизму), зважаючи на їх суперечливість, сприяли глибокому вивченню різних течій, що відображалось у спадщині П. Фрейре.

Витоки його зацікавлення християнством беруть свій початок із сім'ї, з часу ознайомлення малого Пауло з релігією. У дитинстві він мріяв стати священиком, проте заборона одружуватись змінила це бажання [173]. Згадує, як його переповнювало «неймовірне християнське» відіння під час перебування у сільській місцевості поблизу м. Ресіфі [230, р. 64]. Дотримуючись християнських поглядів, П. Фрейре зауважував, що Христос завжди буде «прикладом Вчителя» [185, р. 547–548]. З одного боку, П. Фрейре читає Єврейську Біблію та книгу «Вихід» і захоплюється Богом, який виступає проти пригноблених [261, р. 123], а, з іншого, часто цитує «Тези про Файєрбаха» Маркса як одну з провідних праць свого часу.

У своїх працях П. Фрейре акцентує, що знання та свобода повинні бути доступними для кожного, тому критично ставиться до капіталістичного та комуністичного суспільств, бо жодне з них не забезпечує саморозвиток і свободу людей. Із промов і листів бразильського педагога можна дійти висновку, що він схиляється до християнства, хоча ці погляди не чітко виражені у «Педагогіці пригноблених», де він цитував Маркса, Леніна, Ф. Кастро, Гевару, але не Євангеліє [160, р. 181]. Марксистський аналіз поділу на класи вплинув на П. Фрейре, що відображено 33 посиланнями у «Педагогіці пригноблених» [215, р. 172].

Цілком доцільно дослідити П. Фрейре як послідовника неомарксизму, опозиційної течії до «старого марксизму». У ньому першість займає правова держава з високим рівнем освіченості й гуманізму (на противагу диктатурі



пролетаріату). Цей «західний марксизм» є теоретичною та практичною доктриною у створенні державного ладу з утвердженням свободи, де людина – особистість, а не представник якогось класу [37, с. 21–22]. Спираючись на кращі неомарксистські погляди, бразильський діяч та його прихильники запропонували теорію визволення для подолання труднощів у відсталому суспільстві [122].

Є свідчення, що в одній з розмов у Римі П. Фрейре сказав, що людина, яка не святкує Великдень у тому сенсі, що не вмирає для того, щоб народитись знову, не є християнином. Він додав, що християнство для нього є «дивовижним вченням» [160, р. 181]. Під час тієї розмови в Римі він сказав, що ще не є повністю християнином, але кожного дня працює над тим, щоб стати ним повністю, і його позиція є християнською, адже вона «на сто відсотків революційна, людська, визвольна» [160, р. 185]. П. Фрейре написав молодому студентові, який вивчав теологію, що Боже слово запрошує його «відтворити світ не для панування його братів, а задля їх визволення» [187, р. 7].

Якби запитати П. Фрейре, чи він релігійна людина, то він радше назвав би себе людиною віри [227]. З листа, адресованого Р. Куну, зрозуміло, що бразильський педагог вважав освіту визволенням для людини, проте, на його думку, суспільство (подібно до церкви) пригноблює, а не визволяє. Він добре ставився до християнства, проте не завжди погоджувався з позицією церкви. З цієї причини, коли майбутньому освітянину виповнився 21 рік, він відійшов від католицизму. Упродовж року П. Фрейре читав християнських філософів не лише з Бразилії, але і Європи [253]. Згодом він приєднався до Руху «Католицької акції» (*англ.* Catholic Action movement), яка (на відміну від церкви) займалася проблемами голоду та бідності в Північно-Східній Бразилії [227].

П. Фрейре зазначав, що іноді люди називають його суперечливим, адже він говорить і про Ісуса, і про К. Маркса з однаковою любов'ю. Його «зустрічі» з Марксом ніколи не змушували припинити «зустрічатись» з Богом. П. Фрейре ніколи не казав Марксу: «Подивись, Марксе, насправді Христос був дитиною.

Христос був наївним», а Христу – «Подивись, Маркс був матеріалістичною та жахливою людиною» [227, р. 246]. Бразильський освітянин не відділяв релігії від культури, а його католицизм став необхідним для людей, щоб зрозуміти, ким можуть стати [164]. Зауважимо, що П. Фрейре мав змогу читати лише перекладені праці Маркса. На підставі їх прочитання у нього сформувався підхід, здебільшого пов'язаний із марксистським гуманізмом, який він поєднав із християнським гуманізмом, звертаючи увагу на розвиток людини, демократію та етику [308].

Розглянувши особистість П. Фрейре з перспективи християнських та неомарксистських ідей, можемо констатувати, що його релігійні погляди залишались основними упродовж усього життя, а на стежці опанування нових теорій він знайомився із працями різних науковців, зокрема й Маркса. Як додає польська дослідниця Г. Костило, «джерелом інтелектуальних інспірацій у Фрейре були дві течії мислення: марксизм, який він увібрав передусім завдяки інтерпретації південноамериканських авторів, та християнство. З цієї причини «Педагогіку пригноблених» також розглядають як класичну працю в галузі теології визволення» [263, р. 8].

Бразильський освітянин читав праці Лукача, Грамші (італійський політичний діяч і теоретик марксизму) та інших авторів [181]. І А. Грамші, і П. Фрейре розглядають «освітню діяльність у цивільному суспільстві як важливу складову перетворення наявних відносин влади» [277, р. 84]. М. Карной у передмові до «Педагогіки душі» зауважив, що грамшіанський виховний аспект є частиною розвідок П. Фрейре про прогресивну партію з демократичними цінностями [124, с. 7]. Крім того, доцент Арізонського державного університету Г.-Е. Густаво та професор Каліфорнійського університету П. Макларен [168], досліджуючи діяльність А. Грамші та П. Фрейре, описують спадщину відданих інтелектуалів у контексті критичної педагогіки і практики.

Потужними чинниками формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре стали *культурно-освітні чинники*, зокрема, освіта та філософські вчення.

Особливо важливе місце у становленні особистості П. Фрейре посідала освіта. Відвідуючи місцеву початкову школу, він здобув базові знання, а у дорослому віці зрозумів, що необхідно відштовхуватися від словникового запасу учнів, як робив його перший вчитель. Це потрібно робити, використовуючи обговорення та діалог. Навчання батьків, а згодом учителів вплинуло на формування особистості П. Фрейре. Це все втілювалось у дослідженні діалогу та програмах із ліквідації неписьменності. Перші кроки у навчанні бразильського педагога заклали ґрунтовну основу його майбутніх переконань щодо програми поширення письменності й методів викладання, зокрема, завдяки правильно переданій інформації і наданню можливості пошуку власного шляху в житті.

Як учень приватної школи імені Освальда Круза, П. Фрейре згадує жест учителя, що мав великий вплив на його життя. Одного разу вчитель приніс перевірені домашні завдання і кожному їх прокоментував, а також висловив знак поваги й визнання про роботу П. Фрейре. Цей жест зміцнив у незабезпеченого юнака почуття самоствердження [121]. Зауважимо, що «міміка та жести підсилюють інформацію, а іноді створюють певний підтекст, навіть антонімічно переосмислюють сказані слова, таким чином ілюструючи відому сентенцію, що мова дана для того, щоб приховувати свої думки» [50, с. 229].

Навчання в юридичній школі було важливим етапом для П. Фрейре. Хоча він не став юристом, проте здобутий досвід з юриспруденції дав змогу йому розвиватися у подальшому житті.

Отже, освіта, зокрема вчителі й викладачі, значною мірою вплинули на формування світогляду П. Фрейре, адже він зміг вільно опанувати юридичні науки і граматику мови, а також написати дисертацію про освіту в Бразилії.

На становлення П. Фрейре передусім вплинули вчення таких філософів, як Е. Фромм, Ж.-П. Сартр, Г. Гегель, К. Ясперс, Ф. Фанон, Е. Муньє, Л. Виготський та інші. Він цитує цих філософів у власних працях, особливо у книзі «Педагогіка пригноблених».

Гегелівська діалектика на ідеалістичній основі, а також його аналіз свідомості й самосвідомості простежуються у творчості П. Фрейре. Освітянин досліджує людей як «центри свідомості», посилаючись на розвідки Гегеля про феноменологію духу [164, р. 37]. Наприклад, бразильський педагог використовує трактування німецького філософа щодо підлеглості пригноблених свідомості господаря [122]. Варто зазначити, що «Гегель намагається виокремити дві речі: те, що свобода має феноменологічний характер і пов'язана зі станом самоусвідомлення людини, і те, що навіть у становищі раба зберігається простір для свободи та її творчих можливостей» [44, с. 188]. Трактування фрази П. Фрейре, що «людські істоти існують, оскільки вони існують в ситуації» [122, с. 90], знаходимо у дослідженнях Е. Бландена, що акцентує на основній думці Гегеля про суперечності, адже нові концепції розвиваються через них. Людина не може існувати без ситуації, тобто в ізольованому просторі, бо свобода надається через подолання суперечностей [141]. В одному інтерв'ю П. Фрейре також зауважує про ситуації та суперечності вивчення англійської мови трудовими мігрантами [149]. Отже, люди розуміють своє існування і ситуації, в яких існують. Важливо, щоб вони не лише осмислювали, але і діяли критично.

Дослідники виокремлюють дві течії в екзистенціалізмі: релігійну (Г. Марсель, К. Ясперс) та атеїстичну, відомим представником якого є Ж.-П. Сартр. Перша передбачає «рух людини від світу до Бога, до самозаглиблення», інша висловлює думку про те, що кожна людина володіє своїм буттям і несе цілковиту відповідальність за це [90, с. 52]. П. Фрейре опирається на К. Ясперса щодо діалогу, побудованого на надії, любові, довірі та покірності, який є важливим для формування критичного ставлення [164]. Бразильський філософ посилається на цього німецького філософа-

екзистенціаліста у книзі «Формування критичного світогляду» для пояснення відмінності термінів «жити» та «існувати» [123, с. 20]. П. Фрейре зауважує, що люди «на відміну від тварин не лише живуть, а й існують». У книзі «Педагогіка пригноблених» слово «жити» означає виживати [122, с. 80]. Діалектика та питання свободи були важливими у поглядах Ж.-П. Сартра, тому П. Фрейре звертався до творів французького філософа. Наприклад, бразильський педагог порівняв свою «банківську» модель освіти з концепцією Ж.-П. Сартра про «годування» в освітній системі, коли вчитель намагається «нагодувати» учнів знаннями [122, с. 58]. П. Фрейре опанував вчення філософів екзистенціальної течії та вдало використав їх у своїй творчості не лише з філософського погляду, але і педагогічного. Вважаємо, що П. Фрейре назвав модель освіти «банківською», бо, згідно з цією моделлю, вчителі вкладали знання у «сховища» (він мав на увазі учнів), тобто зроблено порівняння з банком. Учні могли лише приймати і зберігати вкладене.

На формування світогляду бразильського освітянина значний вплив мав Е. Фромм, з яким П. Фрейре був особисто знайомий. Вони познайомились у Мексиці, де німецький психолог і філософ у розмові про складну ситуацію пригноблених, коли ті переймають погляди гнобителів, сказав: «Така освітня практика є видом історичного, соціального, культурного та політичного психоаналізу» [181, р. 105]. Досліджуючи пригноблення, П. Фрейре цікавиться поглядами Е. Фромма про страх свободи та садистську любов. Відомий педагог вважає страх свободи «трагічною дилемою» [265, р. 105]. Він підсилює свої слова про некрофільне пригноблення, цитуючи Е. Фромма: «Некрофіл любить контролювати, і в процесі контролю він убиває життя» [122, с. 59]. З огляду на це, педагог, для якого «банківська» модель в освітньому процесі переважає, не повинен забувати, що у такий спосіб також стає некрофілом.

Як стверджує П. Фрейре, величезний вплив на нього мав мартинікський філософ Ф. Фанон, праці якого він почав читати у Чилі. Проаналізувавши працю Ф. Фанона «Гнані і голодні», бразильський педагог почав переписувати

свою майже завершену книгу «Педагогіку пригноблених» для того, щоб додати цитування [227, р. 36].

Вчення французького теолога, філософа Е. Муньє спонукали П. Фрейре до роздумів. Цей відомий католицький персоналіст, якого поважала теологічна інтелігенція, вплинув на П. Фрейре, що є «свідомством живої спадщини» [130, р. 377]. «Філософія особистості» Е. Муньє охоплює творчий потенціал людини, а філософ-персоналіст є «провідником особистісного існування» [87, с. 40]. Можемо стверджувати, що у цій точці зору сходяться погляди П. Фрейре та Е. Муньє, адже бразильський освітянин завжди акцентував на важливості творчості для всебічного розвитку особистості, яка може створювати нову реальність і розширювати кругозір. Як пише Дж. Еліас, П. Фрейре перейняв тему «гуманізації людини» у Е. Муньє, а також те, що люди можуть формувати історію [164, р. 33].

Психолог Л. Виготський також залишив помітний слід у творчості П. Фрейре, який прочитав його книгу «Мислення та мовлення» [227, р. 36]. Незважаючи на проживання в різних півкулях, П. Фрейре і Л. Виготський мали дещо спільне. Наприклад, Л. Виготський, відвідавши сільські місцевості після революції 1917 року, побачив відмінність між поведінкою письменних та неписьменних, які намагались уникати діалогу. Проте їхнє ставлення змінювалось після того, як їм показали спосіб змінити свою реальність [230]. Такий досвід мав і П. Фрейре у Бразилії, Чилі, Гвінеї-Біссау тощо. Важливе місце у теорії Л. Виготського посідають мова та мислення. Подібні проблеми поєднання мови та мислення знаходимо і у П. Фрейре, про що він зазначав у своїх працях.

Отже, науково-педагогічний світогляд П. Фрейре сформувався у непростих життєвих умовах. На нього значною мірою вплинули особистісні, політичні, ідеологічні та культурно-освітні чинники. Аналіз праць, присвячених життєвому шляху бразильського педагога, дав змогу виділити такі чинники, що мали найбільший вплив на формування його науково-педагогічного світогляду, розвиток у нього моральних принципів і

реформаторських ідей в освіті: особистісні (сім'я, неперервний процес самовдосконалення), політичні (суспільно-політична ситуація у Бразилії, період вигнання), ідеологічні (поєднання християнства та ідей марксизму), культурно-освітні (освіта, філософські вчення).

## 1.2. Життєвий шлях і періодизація освітньої діяльності П. Фрейре

Життєвий шлях – це «індивідуальна історія особистості, яка відбувається в ході її онтогенетичного розвитку і визначається мірою співвідношення об'єктивних обставин і суб'єктивної активності особистості в структурі її самореалізації впродовж свого життєвого віку» [68, с. 36]. Життєвий шлях П. Фрейре – це біографічні дані про представника освітньої теорії та практики другої половини ХХ століття, який подолав перешкоди для досягнення цілей і здійснення колосальної роботи, що стало скарбом для всього світу.

Народився П. Фрейре 1921 року у місті Ресіфі (у Бразилії), де багато річок і мостів, тому місто називають «Бразильською Венецією». У ньому розташовані освітні центри та університети, зокрема, Федеральний університет Пернамбуку. Багато людей їхали саме у Ресіфі для того, щоб здобути освіту [294].

Бразильський педагог писав: «Перш, ніж стати громадянином світу, я був і є громадянином мого Ресіфі». І додає, що ця його мала батьківщина є тим дороговказом, де сформувався його «бразильство» [124, с. 26].

Батьки майбутнього освітянина відіграли велику роль на шляху його пошуку цінностей і розуміння життя. Його мама (Едельтруда) була набожною католичкою, а батько (Хоакін) визнавав філософське вчення спіритуалізму та віддано працював у військовій поліції. Вони поважали релігійні погляди один одного. П. Фрейре писав, що саме вони навчили його важливості діалогу, не боятись ставити запитання, і його ніколи не карали, якщо він не погоджувався з ними [176]. Саме ці моменти свідчать про те, що батьки розвинули в нього

здатність висловлювати свою думку, яка є надзвичайно важливою і сьогодні, коли люди не завжди наважуються відстоювати власне бачення.

Батько майбутнього освітянина став його першим учителем. Він брав невеличку дерев'яну паличку, малював нею слова на піску, потім поділяв ці слова на склади і з'єднував їх у нові слова. Таким способом П. Фрейре вивчив алфавіт ще до навчання у школі [233]. Йому імпонували релігійні переконання матері, а батько в них не втручався і навіть відвідав церемонію причастя П. Фрейре, продемонструвавши своїм вчинком важливість поваги до поглядів інших людей [308].

П. Фрейре згадував, що коли був учнем місцевої початкової школи, учителька Ю. Васкелонас просила учнів написати слова, які вони знають, а згодом скласти речення з ними, значення яких потім обговорювала з кожним [308]. Навчання у початковій школі вплинуло на формування особистості П. Фрейре та майбутнє дослідження діалогу і неписьменності, адже він використовував словниковий запас неписьменних, а не адаптований для навчання матеріал.

Бразильський педагог зазначав, що у них вдома були речі, за якими їх можна було віднести до середнього класу, зокрема, німецьке піаніно і краватка його батька. Навіть у скрутні часи вони не позбулися цих речей, які нагадували про клас, до якого належала його сім'я [176]. Бразилія вирізнялася тим, що дітям із сімей середнього класу не можна було працювати, бо вони могли б втратити свій статус, незважаючи на те, що діти не мали достатньої кількості їжі. Його сім'я належала до класу, що мав такі переваги, як можливість позичити гроші чи навчати дітей у приватній школі.

У спогадах про дитинство П. Фрейре пише про труднощі, з якими стикнувся у цей період і які викликали цікавість і відкритість до світу. Майбутній педагог не вважав, що потрібно приймати перешкоди такими, якими вони є, а варто, навпаки, прагнути до змін. Ці думки зумовили два важливі переконання у його житті. Перше – це «через те, що я пережив бідність, я ніколи не впав у фаталізм»; друге – «через те, що я народився у



християнській сім'ї, я ніколи не приймав сумнівної ситуації як вияв Божих бажань. Навпаки, я почав розуміти, що справді погане у світі потрібно виправити». Відтоді П. Фрейре став прихильником критичного оптимізму [176, р. 13–14].

Переживши Велику депресію, П. Фрейре пізнав бідність і голод. На світовому ринку знизився попит кави, тому у Бразилії зменшили її виробництво, що призвело до соціальних та економічних проблем і невдоволення керівництвом держави [84]. Це була світова економічна криза, одним з наслідків якої стало погіршення становища людей середнього класу.

Відомі люди мали різні проблеми у своєму житті, це стосується і П. Фрейре. Проте саме в сім'ї він відчував любов, яка допомагала йому долати труднощі. Бразильський діяч згадує той період, коли виконував домашнє завдання і йому дуже дошкуляв голод. Ще малим він шкодував дітей із бідних сімей, бо їм було важче боротися з голодом, аніж його сім'ї середнього класу. Слід зауважити, що у школі, яку відвідував П. Фрейре, розуміння тексту означало його запам'ятовування, яке було ознакою кмітливості [176]. Це були пріоритети освіти того часу, коли відбувалось становлення поглядів майбутнього освітянина.

Якщо взяти до уваги той факт, що діти запам'ятовували матеріал, коли були голодними, то можна ще більше шанувати таких людей, як П. Фрейре, які стали відомими, незважаючи на важкі часи. Освітянин був переконаний, що потрібно вивчати культуру пригноблених та їхню мову. Проблеми, з якими він стикнувся у дитинстві, стали основою його майбутніх переконань, зокрема, висвітлених у «Педагогіці пригноблених». Це засвідчує важливість впливу дитячих переживань на психіку людини.

З 1930 року у Бразилії почалась ера правління Ж. Варгаса, який створив Міністерство освіти та громадського здоров'я і вважав низький рівень письменності перешкодою для економічного розвитку. Згодом (1937 року) він (за взірцем Італії та Португалії) створив нову державу (*порт.* Estado Novo), розвинувши авторитарну форму уряду. Це був період диктатури, Варгас

ініціював створення Конституції, згідно з якою він розпустив Конгрес і проголосив себе президентом [167].

У цей період батько П. Фрейре захворів, а мати не могла самотійно впоратись із сімейними справами, 1932 року вони переїхали у м. Жабуатандус-Гуарарапіс, де життя було менш дорогим [233].

Коли 1934 року помер батько, у сім'ї настала важка фінансова ситуація. Ця велика втрата близької людини вплинула на психологічний стан П. Фрейре. На цей важкий час припало навчання майбутнього педагога. Зокрема, він не перейшов у середню школу, тому і не відвідував заняття два роки.

Проте трапились дві доленосні події: по-перше, мати переконала директора приватної школи імені Освальда Круза, щоб П. Фрейре взяли до вищого класу, по-друге, найстарший брат, а згодом й інші брати знайшли роботу, що сприяло покращенню ситуації [308]. Зауважимо, що ця навчальна установа вирізнялась здатністю протистояти авторитарним традиційним методам бразильського суспільства, тому там учні не відчували жодної дискримінації, а критерієм обирали вчителів була «їхня професійна компетентність та відданість викладанню» [181, р. 208].

Варто зазначити дослідження І. Салас про освіту в Латинській Америці, в якому вона подає дані 50-х років ХХ ст. Середня освіта у цих країнах була доступною лише для людей середнього та вищого класів. У Бразилії початкова освіта – чотирирічна, а середню здобували в гімназіях (основний чотирирічний цикл) і коледжах (перший чотирирічний цикл та один або два другі трирічні цикли з науковим або класичним нахилом) [306].

З огляду на те, що П. Фрейре став одним із найвпливовіших педагогів ХХ ст., його діяльність заслуговує великої уваги. Він працював у різних організаціях та закладах освіти, водночас написав низку наукових і практичних праць.

Розглянемо три періоди освітньої діяльності П. Фрейре та подано їх у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

### Основні періоди освітньої діяльності П. Фрейре

<i>Роки</i>	<i>Назва періоду</i>	<i>Опис періоду</i>
1941–1964	Період професійного самовизначення	Перший період освітньої діяльності (формування педагогічно-організаційної та управлінської діяльності – від викладання португальської мови і навчання в університеті до роботи в Соціальній службі для промисловості та Русі за народну культуру)
1964–1980	Період науково-педагогічного становлення	Другий період освітньої діяльності (плідна науково-педагогічна діяльність щодо вдосконалення програми поширення писемності за межами Бразилії)
1980–1997	Період розквіту освітньої діяльності	Третій період освітньої діяльності (розвиток наукової (автор перших книг-бесід), політичної (член партії), освітньо-управлінської (посада секретаря освіти в муніципалітеті м. Сан-Пауло) діяльності)

*Таблиця розроблена автором на підставі опрацювання джерельної бази*

Освітня діяльність – це «діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті» [39]. Це діяльність щодо виховання та навчання, завдяки якій надаються знання та розвиваються навички [163]. Це інтелектуальна діяльність, яка здійснюється завдяки контакту з аудиторією у закладі освіти або за його межами. Освітня діяльність П. Фрейре – це наукова,

педагогічна, філософська й управлінська діяльність бразильського педагога у галузі освіти.

*Перший період освітньої діяльності* П. Фрейре (1941–1964) – це період професійного самовизначення, починається як педагогічне формування майбутнього освітнього діяча у приватній школі імені Освальда Круза під час викладання португальської мови.

Зауважимо, що складовою професійного самовизначення є професійна переорієнтація, що «передбачає як вибір суб'єктом тієї або іншої професії, так і вибір стратегії, траєкторії професійного розвитку, тобто особистісно-індивідуальних смислів і перспектив власного розвитку. Передбачає формування й розвиток духовних потреб у професійній діяльності, мотивацію до зміни роду діяльності, розкриття нових можливостей, актуалізацію творчого потенціалу особистості й духовних цінностей у конкретних історичних умовах» [68, с. 78–79].

У травні 1941 року сім'я П. Фрейре повернулася у м. Ресіфі. Цікавим є той факт, що до 15 років він робив помилки у написанні слів, проте завдяки наполегливості став учителем португальської мови. Його учні повинні були не лише опанувати правила, а й виявляти творчість [308]. Навчаючи учнів граматики та синтаксису, бразильський педагог хотів не просто описати концепції змісту, а розкрити їх для учнів [179]. П. Фрейре докладав значних зусиль, щоб у динамічний спосіб подавати складні граматичні теми, уникаючи механічного запам'ятовування, а, натомість, сприяючи осмисленню основного значення [188]. Зазначимо, що П. Фрейре «завжди був допитливим учнем, навіть тоді, коли став критичним вчителем» [236, р. 720]. Вміло займався педагогічно-організаційною діяльністю, адже вмів не лише подати матеріал, але і правильно організувати освітній процес.

Вивчення мови є творчим процесом, бо механічне відтворення ніколи не дасть бажаного результату. Саме викладання мови викликало велике зацікавлення бразильського педагога, який почав занурюватись у романтику педагогічного процесу. Вартує подиву та захоплення те, що у своїх учнів

П. Фрейре зміг викликати особливий інтерес до вивчення мови. На нашу думку, інтуїція, виняткові здібності й наполегливість допомагали молодому вчителю знайти правильний підхід до учнів. Люди повинні використовувати кожен можливість для практики мови, але, якщо це стає рутиною, то припиняється процес кропіткого читання, говоріння, слухання та письма. Проте, додавши нового оптимізму, все можна змінити на краще. П. Фрейре завжди приділяв значну увагу креативності, яка і є рушієм у викладанні та сприйнятті матеріалу. Крім цього, бразильський педагог завжди виокремлював акт читання, адже поринув у цей світ ще у дитинстві.

Завдяки обставинам, які склались у житті відомого педагога, він мав можливість навчатись, а згодом передавати свої знання. Його (1943 року) прийняли до юридичної школи в Університеті Пернамбуку, однак він продовжував частково вчителювати у тій школі, де навчався. Згодом він усвідомив, що саме викладання, а не юриспунденція є його покликанням. Працюючи у школі, познайомився з майбутньою дружиною (Ельзою Майя Коста Олів'єра), яка була вчителькою молодших класів. Вони одружилися 1944 року. Саме вона допомагала йому у втіленні інноваційних проектів [308]. П. Фрейре проводив приватні уроки для Ельзи і навчав її синтаксису, адже вона хотіла стати директором школи [261]. Бразильський педагог мало розповідав про власну сім'ю, проте відомо, що дружина подарувала йому три доньки та двох синів. Є дані, що один з його синів навчався гри на скрипці у Фрайбурзькій консерваторії [318].

До 1947 року П. Фрейре відвідував юридичну школу і викладав португальську мову. Він вибрав таку школу, тому що не було жодних програм для підготовки вчителів у Пернамбуку [261]. Зваживши всі аргументи, П. Фрейре зрозумів, що був «пересічним студентом» у вивченні права, тому почав більше уваги приділяти освіті, філософії та соціології освіти [153, р. 6]. Додамо, що відомий дослідник вивчав філософію освіти у м. Ресіфі. Показово, що, закінчивши навчання в юридичній школі та відкривши свій офіс, де надавав юридичні консультації, він припинив свою діяльність після того, як вислухав

першого клієнта. Дослідження з лінгвістики та зустріч з Ельзою стали основою для вивчення педагогіки бразильським освітянином [177]. Напевне, такі роздуми щодо вибору життя й започаткували дослідження педагогіки.

Аналіз діяльності бразильського освітянина дає підстави стверджувати, що період 1947–1957 років був плідним для його всебічного розвитку, зокрема, формування організаційної діяльності. З 1947 до 1957 року він обіймав посаду директором відділу освіти та культури Соціальної служби для промисловості (*англ.* Social Service of Industry (SESI) у штаті Пернамбуку – органу, який передавав кошти власників фабрики для створення програм покращення добробуту їхніх робітників [308]. Ця Соціальна служба для промисловості була створена 1946 року указом президента Бразилії Е. Дутра. С. Сампайо (Cid Sampaio) як президент цієї новоствореної організації, що була частиною Регіонального відділу Пернамбуку, запросив П. Фрейре попрацювати у ній. Спочатку молодий учений обіймав посаду у відділі зв'язків із громадськістю, освіти та культури, проте того ж року став директором Соціальної служби для промисловості [261]. Ця установа прагнула створити соціальний мир у Бразилії та зменшити конфлікт між соціальними класами. Упродовж діяльності у цій службі П. Фрейре працював над проблемами взаємин між школами та сім'ями, а також міг експериментувати з новими ідеями для заохочення працівників [259].

Об'єктивно оцінюючи ситуацію, П. Фрейре писав, що Соціальна служба для промисловості була спробою полегшити взаємини між людьми з різних класів [176]. Завдяки ініціюванню Соціальної служби для промисловості проводили заняття для забезпечення письменності дорослих, де акцентували на важливості самодопомоги, гігієни та поваги. П. Фрейре працював над проблемами шкіл і проводив експерименти з поширення письменності [259]. Бразильський освітянин пережив матеріальні труднощі, голод та поділ суспільства на класи, тому завдяки пережитому міг досягти кращого результату на роботі в цій організації.

Крім того, П. Фрейре почав працювати над освітньою програмою для робітників, які займались рибальством і схожими промислами. Він обдумував проблеми письменності дорослих. Зустрічавшись із людьми, знайомими з дитинства, П. Фрейре заново знайомився з ними, але вже як дорослий учитель і учень [253]. Він спілкувався із селянами і місцевими робітниками, серед яких переважна більшість була неписьменною. Саме у цей час П. Фрейре починає займатися програмами ліквідації неписьменності серед дорослих.

Завдяки своєму демократичному досвіду П. Фрейре викрив недоліки директивного клімату Бразилії. Він критикував традиційну школу, протиставляючи їй демократичну Нову школу (*англ.* New School). Освітянин акцентував на тому, що успішне засвоєння матеріалу залежить від здоров'я, емоційної стабільності учителів. Учні ж повинні мати їжу, одяг та місце для сну для того, щоб здобувати знання [176].

Бразильський педагог розширював поле своєї діяльності. Навчився спілкуватися з робітниками і зрозумів спосіб сприйняття ними світу завдяки їхній мові. Став освітянином, який завжди думає про практику. Вивчаючи взаємини між учнями, вчителями та батьками, «він відкрив підґрунтя своєї антиелітарної та антиідеалістичної педагогіки» [230, р. 7]. Також співпрацював із регіональними школами, перевіряючи, як політика вплинула на якість освіти, а також вивчаючи ефективність педагогічного підходу вчителів із метою покращення взаємин з учнями. Він шукав спосіб залучити батьків до дебатов про освіту та суспільство [261]. Наприклад, було незрозуміло, чому багато дітей пропускають заняття у сезон риболовлі. Провівши опитування серед батьків і дітей, представники команди П. Фрейре отримали відповідь, що, на їхню думку, діти не зобов'язані ходити до школи, а згодом, після закінчення сезону, знову почнуть вчитися [181]. Нам важко уявити таку ситуацію і безвихідь людей різного віку. Тоді ж було інше уявлення про життя, навчання та покарання. П. Фрейре створив робітничі клуби, в яких його члени могли оцінити власні проблеми та знайти колективне вирішення [318].

П. Фрейре багато подорожував і спілкувався із сім'ями, починаючи з довгих розмов на вибрані теми і закінчуючи дебатами та дискусіями з учасниками.

Під час одного виступу, коли він обговорював свободу, покарання та нагороду в освіті, цитував Ж. Піаже, то завдяки словам одного учасника зрозумів власні помилки. Ця людина зауважила, що доктор П. Фрейре гарно виступив та усі слова були майже зрозумілі, проте потрібно брати до уваги жахливі умови проживання людей, голод і плач дітей [181]. Згодом бразильський педагог зрозуміє усю цінність цих слів та досліджуватиме знання з погляду досвіду людей.

Він пізнав усі реалії робочого класу. Саме тоді прогресивний освітянин зрозумів, що «домінуючий клас не розуміє потребу критичного читання світу» [176, р. 83]. Зазначимо, що проблеми класової нерівності й пригноблення є фундаментальною в освітній діяльності П. Фрейре.

Одним із важливих проектів, якими керував бразильський освітянин, було створення структури, в якій директори та асистенти різних підрозділів могли би познайомитися та дізнатися про роботу інших [176]. Це була досить вдала й прогресивна ідея для системи освіти того часу. У сучасних умовах, завдяки веб-сторінкам закладів освіти, можна ознайомитись з діяльністю наукових співробітників.

Пропозицію П. Фрейре щодо автономії клубів Соціальної служби для промисловості розкритикували, його звинуватили в антименеджменті, оскільки вважав, що ці структури повинні залишити 50% коштів на медичні та юридичні послуги, а інші 50% – на регіональні (для подальшого розподілу). Клубам також потрібно було проводити свята і заробляти гроші від їх проведення. На той момент його ідеї потерпіли фіаско, проте згодом один з лідерів оголосив, що вони «на загальних зборах схвалили плату за різні послуги». Поклавши всі зароблені кошти на банківський рахунок, вони не були змушені просити допомоги в регіональному офісі [176].



Впровадження поглядів П. Фрейре у функціонування клубів засвідчило, що він чудовий координатор і менеджер. Він також виявився добрим організатором, бо цінував планування і був проти непотрібних покупок та послуг, відмова від яких збільшила можливості для виконання роботи належним чином.

Бразильський освітянин взяв до уваги критику щодо його діяльності у Соціальній службі для промисловості і 1957 року звільнився [308]. Однак ця робота дала змогу П. Фрейре спілкуватися із освіченими людьми, дізнатися про життя робітників, а також сформуванню своєї думки про зв'язок між практикою і теорією.

За час роботи у цій організації бразильський вчений багато подорожував, став співзасновником Капірабійського інституту й координував проект роботи штату Пернамбуку, який він мав представляти на II національній конференції з питань освіти дорослих [308]. Його (1956 року) призначили «членом Освітньої консультативної ради міста Ресіфі» (*англ.* Educational Consulting Board of Recife) [281, р. 143]. А 1958 року П. Фрейре став «директором офісу культури та відпочинку відділу архівів та культури міста Ресіфі» [281, р. 143].

Наукове становлення П. Фрейре збіглося із захистом дисертації в Університеті Ресіфі 1959 року, після якого він став професором. Тема його докторської дисертації – «Сучасна освіта Бразилії» (*португ.* «Educação e Atualidade Brasileira») [122, с. 14–15]. Щодо дисертації П. Фрейре зауважував, що у ній «відображено досвід, здобутий під час роботи у Соціальній службі для промисловості, який суттєво вплинув на нього» [176, р. 87]. Д. Шугуренський зауважує, що у своїй роботі бразильський учений досліджував мовчання та опір у постколоніальній бразильській освіті, посилався на Дж. Дьюї, чиї педагогічні ідеї стали йому відомі завдяки А. Тейзейра [308] (був «директором Бразильського національного інституту педагогічних досліджень» (*англ.* The Brazilian National Institute of Pedagogical Sciences) [148, р. 24]). Основними орієнтирами А. Тейзейра були «демократія та економічний прогрес через індустріалізацію» [124, с. 85]. П. Фрейре

захоплювався педагогікою А. Тейзейра, прихильника ліберальної освіти та загальноосвітньої (незалежної) школи і погоджувався із його критикою «надмірного централізму, пов'язаного з авторитаризмом та елітарністю». Фрейре так само, як і Дж. Дьюї та А. Тейзейра, наполягав на вивченні життя місцевої спільноти [230, р. 117].

Водночас Г. Герхардт стверджує, що комісія університету не схвалила цю роботу, враховуючи критику стану Бразильського університету, яка не відповідала очікуванням «перехідного» етапу. Проте П. Фрейре продовжував працювати в цьому університеті завдяки дружбі з першим віце-канцлером [233, р. 4]. Дж. Еліас, а також Д. Колінс стверджують, що його призначили професором історії та філософії одразу після захисту, тому доцільно вважати, що роботу схвалили [152]. П. Тейлор зауважує, що П. Фрейре здобув визнання в науковому середовищі, зокрема, титул почесного доктора (*Honoris causa*), завдяки успіху в освітній програмі. Саме це досягнення дало змогу надалі працювати в університеті [318]. Він отримав «98 балів зі 100 можливих для одержання наукового ступеня» [253, р. 45]. Отже, написання та захист дисертації бразильським вченим стало вагомим кроком в його науково-педагогічній діяльності.

У м. Ресіфі 1960 року засновано Рух за народну культуру (*англ.* Popular Cultural Movement). П. Фрейре координував не лише дослідження цієї організації, а також програму освіти дорослих [259]. Його запросив мер міста (М. Ареас), який ініціював створення цієї організації. Критичне розуміння ролі культури в освітньому процесі, а також політична боротьба за зміну бразильського суспільства були темами, які розглядали на засіданнях організації. Молодий учитель Г. Коелло запропонував назву «рух» замість «інститут» або «організація» [176, р. 110]. У цій організації люди були партнерами, а не просто офісними працівниками, які мріяли про трансформацію бразильського суспільства. Додамо, що тут також панував дух антибюрократизму, а головною метою був розвиток проектів. Одним із завдань було збереження традицій народної культури (фестивалі людей та історії

людей) [176]. Важливими критеріями у роботі Руху за народну культуру стали «критичне розуміння ролі культури в освітньому процесі та політична боротьба за зміни» [311, р. 136].

П. Фрейре глибше пізнав умови життя робітників, вивчив народну культуру і вирішив створити «культурні гуртки». Спочатку він зайнявся основною освітньою програмою і відкрив нове розуміння неписьменності, яке зумовлює почуття несправедливості. Зауважимо, що метод «культурних гуртків» не був новим, його розпочали селянські спілки Бразилії у 30-х роках ХХ століття [318, р. 22–23]. Ця робота допомагала людям усвідомити проблеми та знайти спосіб їх вирішення. Бразильський науковець уже мав досвід роботи у Соціальній службі для промисловості. Його пропозиція створення «культурних гуртків» була вдалою для ліквідації неписьменності, адже учні збиралися в них не лише для того, щоб стати письменними, а й щоб бути учасниками політичних подій. Діалогічний процес як головна складова у функціонуванні гуртків став центральним у педагогічній діяльності П. Фрейре.

Ці гуртки функціонували у благодійних організаціях, футбольних клубах та при церквах. Педагоги повинні були заздалегідь готувати місця для проведення педагогічної роботи. Обравши теми для дискусії спочатку з учасниками, а потім разом з усіма освітянами, вони розробляли програму для дискусій у гуртках. Координатори добирали засоби (фетрові дошки, крейду, дошки, діaproектори, магнітофони тощо). Згодом П. Фрейре писав, що за допомогою сучасних технологічних ресурсів у наш час вони б досягли кращих результатів [176]. Учасники обговорювали такі важливі теми, як націоналізм, розвиток та неписьменність, використовуючи наочні засоби для поліпшення діалогу [307].

Ініціатива П. Фрейре щодо створення гуртків була корисною. Він замінив ними традиційні заняття. На них панувала атмосфера обговорення у групах з метою аналізу різних ситуацій. Зауважимо, що популярними темами для дискусій у гуртках були «націоналізм, демократія, розвиток, імперіалізм, голосування неписьменних, аграрна реформа, перекази грошей з-за кордону,

неписьменність» [176, р. 122]. У гуртках учасники дискутували про майбутнє, яке було проблемою.

Порівнюючи роботу в двох організаціях, П. Фрейре підсумував: «Однією відмінністю було те, що у Соціальній службі для промисловості я був можливою суперечністю, а у Русі за народну культуру – вдалим збігом» [176, р. 122].

Президентом Бразилії 1961 року став Ж. Куардос, якого змусили піти у відставку через нагородження Е. Че Гевари найвищим орденом Бразилії, а цю посаду обійняв лідер трабальїстів Ж. Гуларту [84]. Цей час був сприятливим для створення планів, які координувала команда П. Фрейре. Ж. Гуларт почав націоналізацію секторів економіки. Як стверджував П. Фрейре, люди мали популістський досвід і відчувалася «присутність залежних мас на вулицях та в парках» [179, р. 26].

Зазначимо, що «1960 року у Ресіфі було 80 000 дітей віком від 7 до 14 років, які не відвідували школу. Неписьменність дорослих становила 60–70%». Дорослі, як вважав П. Фрейре, можуть навчитись читати швидко, що є політичним актом і дає доступ до інформації [148, р. 5].

Працюючи у Службі з питань підвищення рівня культури університету м. Ресіфі, учений розглядав трагічність ситуації у тому, що університети не можуть займатися дослідженнями, зважаючи на недостатню кількість коштів або компетентні кадри. Бразильський педагог запропонував скоротити дистанцію між університетом і народними масами, проте зазначав, що ставлення до подання матеріалу повинно бути на належному рівні [176].

Щодо освіченості варто зауважити, що еліта може зміцнити свою позицію в суспільстві завдяки контролю над письменністю [275]. Адже незахищені верстви населення починають говорити про власні потреби, читати, цікавитися політичним життям.

П. Фрейре (1963 року) став першим директором Служби підвищення рівня культури (*англ.* Cultural Extension Service) Університету Ресіфі, «завдяки якій були запроваджені програми поширення письменності для тисячі селян у

Північно-Східній Бразилії» [308, р. 21]. У цій службі команда П. Фрейре розпочала такі проекти:

- договір з урядом Ріо-Гранде-де-Нотр для набуття досвіду в Анжикосі;
- співпраця з Міністерством освіти та культури для навчання людей, відповідальних за програми писемності;
- програми підвищення рівня культури учнів старшої школи з приватних шкіл м. Ресіфі;
- курси бразильської народної освіти.

Члени цієї організації опублікували інформаційний бюлетень з виконаної роботи та створили університетську радіостанцію [176].

Міністр освіти Д. Рібейро 1963 року запропонував П. Фрейре представляти міністерство в Управлінні розвитку північно-східних територій (*англ.* The Superintendency for the Development of the Northeast – SUDENE), директором якого був К. Фуртадо. Хоча П. Фрейре не отримував зарплатню, проте ця робота вважалася важливою з політичного погляду. Представники від міністерства могли схвалити освітні проекти для розвитку північного сходу країни [230]. Зважаючи на те, що північно-східні території Бразилії були близькими для П. Фрейре, він із радістю використав можливість допомогти цьому регіону.

Перші експерименти щодо поширення писемності бразильського освітянина датуються 1962 роком. Наступного року П. Фрейре координував національну програму писемності [274]. Програма поширення писемності П. Фрейре набула значного масштабу. Зокрема, «між червнем 1963 та березнем 1964 програми писемності були розроблені майже в усіх столицях штатів» [165, р. 207–208].

Згідно з невтішною статистикою 1964 року, «приблизно чотири мільйони дітей шкільного віку не відвідували школу, шістнадцять мільйонів людей від чотирнадцяти років були неписьменними» [123, с. 57]. Подаючи ці дані, прагнемо окреслити загальну картину становища. Хоча національна програма поширення писемності Міністерства освіти та культури, яку координував

бразильський науковець, планувала розширити діяльність по всій Бразилії, проте військовий переворот став на перешкоді досягнення цілей [123].

П. Фрейре 30 березня 1964 року брав участь у курсі занять у Гоянії, коли йому зателефонував асистент та попередив про події. Бразильський педагог залишився в домі свого друга, депутата Л. Бронзеадо, роздумуючи про можливість політичного притулку [230]. Нагадаємо, що 1964 року відбувся військовий переворот, унаслідок якого усунули від влади адміністрацію президента Гуларта [261]. Кампанії з ліквідації неписьменності були визнані небезпечними, а П. Фрейре заарештували [122]. Методика відомого вченого стосовно ліквідації неписьменності була небезпекою для чинної влади.

Після арешту бразильського освітянина (16 червня) військові забрали діапроектори і перевозили їх, ніби зброю. П. Фрейре зазначав, що після 75 днів ув'язнення його допитували у Ріо-де-Жанейро і, щоб уникнути ще одного перебування у в'язниці, він покинув Бразилію [261].

У своїх працях П. Фрейре зауважував, що його називали «невігласом», «неписьменним», «плагіатором європейських та північноамериканських педагогів». Проте жодне з цих звинувачень не зачепило бразильського освітянина так сильно, як те, що він ніби хотів «більшовизувати країну» за допомогою свого методу [123, с. 73].

Одним із найбільших критиків П. Фрейре був В. Гріфіс. З одного боку, він зауважував, що стосунки вчителя та учня вже розглядав Дьюї, який пропагував активну участь учнів в освітньому процесі, проте не вважав політичну революцію рушієм цього процесу. Зважаючи на це, В. Гріфіс висловлював невдоволення, що бразильський науковець не ознайомився з дослідженнями освіти дорослих, перш ніж запроваджувати свою. З іншого, критик визнає, що погляди П. Фрейре прийняли в американському суспільстві [244]. А. Дардер пише про критику бразильського педагога щодо запозичення методу навчання неписьменних у Ф. Лаубаха, подаючи аргументи проти цих звинувачень, зокрема, зазначаючи про політичну сутність програми бразильського педагога [157].

Військовий переворот 1964 року перервав освітню діяльність П. Фрейре і спричинив його вигнання з Бразилії. Проте це дало змогу йому подорожувати та набувати досвід для подальшого поширення власних поглядів. Саме ув'язнення перед вигнанням значною мірою допомогло йому обдумати події у своєму житті та дійти певних висновків. Зважаючи на прогресивні погляди, П. Фрейре потрапив у в'язницю, адже вони не були прийнятними для влади. Цією подією закінчується перший період його освітньої діяльності.

Плідна науково-педагогічна діяльність щодо вдосконалення програми поширення письменності за межами Бразилії характерна для *другого періоду* – *науково-педагогічного становлення*, який тривав з 1964 до 1980 року. Упродовж цих років П. Фрейре перебував у вигнанні, проте продовжував активно працювати на освітній ниві, незважаючи на переломний етап у своєму житті.

Знайшовши притулок у Болівії, П. Фрейре із сім'єю пробув там менше, ніж три тижні, й пережив ще один переворот проти президента В. Естенсоро [308]. У цій країні бразильський педагог планував працювати консультантом з питань освіти у Міністерстві освіти [233]. Проте за іронією долі через 20 днів у Болівії теж відбувся військовий переворот [230].

Переживши два військові повстання, П. Фрейре переїхав до Чилі, де працював над програмою освіти дорослих в органах ЮНЕСКО та Чилійському інституті аграрних реформ упродовж наступних п'яти років [122]. У цей час Е. Фрай був першим християнсько-демократичним президентом Чилі, який запровадив аграрні реформи та надав освітні можливості незахищеним верствам населення [162]. В уряді тоді працювали над програмами письменності й аграрними реформами. Саме тому П. Фрейре залучили до Чилійської корпорації аграрних реформ. Він працював у цій організації до 1969 року [318]. Спочатку П. Фрейре вивчав свою нову країну проживання, обговорював із селянами аграрну реформу, вислуховував їх, що і дало змогу йому розробити ефективніші педагогічні підходи у викладанні. Він переосмислив роботу в культурних гуртках у Бразилії, порівнюючи їх із такими

ж гуртками у Чилі. Однією з проблем у Чилі було те, що інструкторами цих гуртків ставали зазвичай вчителі початкової школи, які працювали за традиційною системою [261]. На жаль, впровадження діалогу нелегко інтегрувалося в освітній процес з огляду на традиційний підхід до викладання та складне сприймання інноваційних методів.

Результатом його роботи можна вважати те, що за два роки кампанія з ліквідації неписьменності П. Фрейре отримала нагороду ЮНЕСКО для Чилі [164].

Період 1964–1969 років також був плідним у написанні науково-педагогічних праць:

– 1967 року П. Фрейре опублікував книгу «Освіта як практика свободи» (*англ.* «Education: the Practice of Freedom»);

– 1969 року побачила світ його праця «Поширення чи спілкування» (*англ.* «Extension or communication»).

Ці дві праці об'єднав О. Дем'янчук в одній книзі «Формування критичної свідомості». У них розглянуто філософські погляди П. Фрейре, політичні події, програму поширення письменності, а також аграрну реформу. Український перекладач у передмові зауважує, що таку книгу корисно прочитати державним службовцям у розробленні урядових програм, політикам під час ухвалення рішень, а також працівникам засобів масової інформації [123]. Зокрема, у праці «Освіта як практика свободи» П. Фрейре описує перехідний період у суспільстві, зокрема, Бразилії (1950–1960-ті роки), сектантство (переконання у тому, що людьми можна управляти), колоніальний період, недостатній демократичний досвід, подає свій метод подолання неписьменності, доповнюючи ілюстраціями. Ця книга є практичною та пізнавальною для освітян. У праці «Поширення чи спілкування» розглянуто аграрну реформу і висвітлено роль агронома-педагога.

Рік 1968-й став знаменним і водночас складним у житті П. Фрейре, адже, з одного боку, після перевороту у Бразилії його праці було знищено, а, з іншого, він написав головну книгу свого життя – «Педагогіку пригноблених»,



завдяки якій став відомим педагогом і філософом. Праця 1970 року була перекладена на англійську М. Рамос, а українські читачі змогли ознайомитись з нею 2003 року завдяки перекладові О. Дем'янчука.

У цій книзі авторові вдалося поєднати глибокі філософські думки щодо гноблення людини людиною із практичними порадами педагогам, як організувати освітній процес за новою освітньою парадигмою. П. Фрейре описав концепцію педагогіки пригноблених, стосунки між пригнобленими та гнобителями, боротьбу за визволення, проблемно-орієнтовану освіту (на противагу «банківській», яка спричиняє пригноблення в освіті), проаналізував діалог і розглянув діалогову й антидіалогову теорії. У вступі до англійського видання цієї книги Д. Маседо зауважує, що у своїй праці П. Фрейре показав, як залишатись мислячою людиною, незважаючи на спокуси перетворитися на популістського інтелектуала [175]. В. Тімпсон назвав цю книгу «класичною хронікою результату його мандрівок» [320, р. 62]. П. Фрейре вважав, що ця праця може бути викликом для читачів. Відповідальність за викладений матеріал він усвідомив після того, як «почув від молодих революціонерів з Нікарагуа, Центральної Америки, Азії та Африки, які страждали та зазнали тортур, їх вбивали й ув'язнювали, зважаючи на те, що були ознайомлені з цією книгою» [218, р. 19].

Отже, «Педагогіка пригноблених» викликала неабияке занепокоєння та страх у людей з авторитарними поглядами, а у демократично налаштованих – радість, відчуття впевненості й можливості справжніх змін у суспільстві.

Зазначимо, що 1968 року також трапились неприємні події у житті педагога. У Бразилії порушили питання про конфіскування та знищення «комуністичних» навчальних матеріалів і фільмів П. Фрейре, незважаючи на його міцний зв'язок із церквою. Водночас 1969 року його запросили на посаду професора Гарвардського центру досліджень освіти та розвитку (*англ.* Center for Studies in Education and Development), а 3-4 дні потому прийшло інше запрошення – від Всесвітньої ради церков (*англ.* World Council of Churches) у Женеві.

Проаналізувавши пропозиції, П. Фрейре працював декілька місяців у відомому Гарвардському університеті, але надалі віддав перевагу тривалому перебуванню у Женеві [318]. У Гарварді (з квітня 1969 до лютого 1970) бразильський мислитель читав лекції та брав участь у конференціях, знайомився із цікавими людьми, зокрема, австрійським філософом І. Іллічем. У них було однакове розуміння ідей щодо покращення умов життя незахищених верств населення. Крім того, П. Фрейре опублікував дві статті у журналі «Гарвардський огляд освіти» (*англ.* «Harvard Educational Review»): «Процес поширення письменності дорослих як культурна дія для свободи» і «Культурна дія та усвідомлення». Ці праці 1970 року були надруковані у монографії «Культурна дія для свободи» (*англ.* «Cultural Action for Freedom») [261, р. 73–74]. У статті «Процес поширення письменності дорослих як культурна дія для свободи» автор акцентує на недоліках механічного запам'ятовування, діалозі між учителем та учнем, а також соціальній реальності. Крім того, зауважує, що процес поширення письменності як культурної дії для свободи є «актом знання, в якому учень виконує роль свідомого суб'єкта, який вступає у діалог з учителем» [180, р. 20]. А у праці «Культурна дія та усвідомлення» освітянин пояснює процес «усвідомлення» як невід'ємну частину культурної дії для свободи, акцентує, що люди повинні існувати не лише в світі, але й зі світом, тобто роширювати своє пізнання світу і саморозвиватися, а також пояснює небезпеку «культури мовчання» у контексті домінування та пригноблення людей [180].

Бразильський педагог недовго працював в Америці. Він зрозумів, що робота в університеті не могла б надати стільки можливостей, як Всесвітня рада церков у Женеві, яка охоплювала 349 церков (християнських, незалежних, православних, баптистських, лютеранських тощо). Незважаючи на те, що представники римо-католицької церкви не входили до складу ради, вони нерідко працювали у ній. Так трапилось і з П. Фрейре, який пропрацював у цій раді до 1980 року [261].

У Женеві П. Фрейре став президентом Інституту культурної дії (*англ.* Institute for Cultural Action), який було засновано 1971 року. Свою популярність цей інститут здобув завдяки освітнім послугам країнам третього світу [233]. В інституті вивчали нову програму П. Фрейре, зокрема, аналізували поняття «усвідомлення» (*англ.* conscientization), «розробляли документи щодо визволення жінок, політичної освіти в Перу, суперечності щодо іноземних програм допомоги у країнах третього світу. Відомий педагог також займався освітніми програмами в Африці» [164, р. 12].

Починаючи з 1971 року, П. Фрейре відвідав багато країн. На жаль, майже не збереглися документи щодо його науково-педагогічного досвіду в Танзанії, проте здобуті знання дали змогу педагогові взяти участь в освітніх програмах у Кабо-Верде, Сан-Томе і Принсіпі. Зауважимо, що на освітній процес в Африці впливала деколонізація [326].

Президент Танзанії Дж. Ньєрере, який до політичної діяльності був освітянином, 1971 року запросив у країну бразильського педагога. Дж. Ньєрере називали «*mwalinu*» («вчитель»). Його основною політичною концепцією був «*ujamaa*» («соціалізм»), що відображав спробу застосувати соціалізм для африканської громади [278, р. 43–44]. П. Фрейре розумів, що ця концепція мала велике значення для Танзанії. Крім того, бразильський педагог поважав погляди президента Ньєрере.

Вони дійшли згоди щодо освіти і розвитку, оскільки поділяли подібні погляди. У передмові до українського видання «Педагогіки пригноблених» зазначено, що «ідеї теорії визволення успішно використовувались у таких постколоніальних країнах, як Гвінея-Біссау, Ангола, Мозамбик і Нікарагуа, де пильна увага до освіти населення, у першу чергу дорослих, дала змогу швидко досягти відносного економічного, політичного та соціального розвитку» [122, с. 7].

Протягом січня–лютого 1973 року П. Фрейре відвідав 12 штатів США. Зокрема, вперше відвідав Аргентину, де побував на наукових зустрічах. Наступного року П. Фрейре поїхав до Австралії та Нової Зеландії, де деякі

його лекції записали і поширили у відеокасетах під назвою «Думаючи разом з Пауло Фрейре» («Thinking with Paulo Freire») [308, р. 30].

Бразильський освітянин 1973 року став почесним доктором у Відкритому університеті у місті Мілтон-Кінз (Англія), а 1975-го – Католицького університету Левена (Бельгія) [293]. Цього ж року праця «Формування критичної свідомості» (англ. «Education for Critical Consciousness») була опублікована англійською мовою, а Відкритий університет в Англії нагородив його званням почесного доктора [164]. Так дитяча мрія П. Фрейре відвідати Лондон, де були «усі блага суспільства» [173, р. 21], реалізувалася у його визнанні в Англії.

Міністр освіти Республіки Гвінея-Бісау Маріо Кабрал 1975 року запросив П. Фрейре разом з командою Інституту культурної дії у невелику країну на заході Африки, яка колись була португальською колонією. Там проживало 800 тисяч жителів, здебільшого селян. М. Гадотті подає світлину однієї із зустрічей П. Фрейре та М. Кабрала (Додаток Г-2) [230]. Згідно зі статистичними даними, 90% неписьменних були обізнаними у питаннях політичних подій у своїй країні. Важливим було те, що освітня система, створена колонізаторами, трансформувалася, зокрема, щодо навчання нових учителів, вивчення власної історії та географії замість португальської [183].

У Гвінеї-Біссау бразильський освітянин намагався поєднати освіту з роботою, зокрема, надаючи учням можливість навчатися і працювати.. Його метод був успішним з військовими революційної армії, але загалом не виправдав себе.

Однією з проблем було вибрати мову навчання, адже 80% населення не спілкувались португальською, лише 45% говорили креольською (поєднанням португальських та африканських діалектів) [326]. Вибір мови викладання не є легким завданням, адже від цього залежить кінцевий результат. П. Фрейре ставився до мови відповідально, досліджував граматику і лексику, а це є ознакою відмінного теоретика та практика. Порівнюючи досвід освітньої діяльності в африканських та латиноамериканських країнах [326, р. 129–130],

виявив, що в африканських країнах освітня галузь не була розвинена, освітні зусилля щодо подолання неписьменності спрямовували у сільські місцевості, а в латиноамериканських – у міські, зважаючи на вищий рівень освіти.

Під час роботи у Гвінеї-Біссау П. Фрейре ставив перед собою три головні завдання:

- 1) команда П. Фрейре повинна вивчити культуру цієї країни та боротьбу її жителів за визволення; стару систему освіти колоніального ладу змінити на визвольну;
- 2) відвідати звільнені території для налагодження контакту з людьми;
- 3) створити урядову комісію для координування роботи з освіти дорослих.

Команда з Женеви готувала освітні тексти для схвалення у Біссау [253].

Завершенням африканського досвіду П. Фрейре стало опублікування праці «Педагогіка у процесі: листи у Гвінеї-Біссау» (*англ.* «Pedagogy in process: The Letters to Guinea-Bissau») про кампанію подолання неписьменності у цій країні. Ці листи бразильський освітянин писав до міністра освіти та культури М. Кабрала.

У вересні 1975 року П. Фрейре взяв участь у міжнародному симпозіумі в Ірані, під час якого було висвітлено зв'язок між кампанією поширення письменності й залученням людей до соціальних і політичних змін [230].

Наступні п'ять років (з 1975-го) П. Фрейре працював у Сан-Томе і Принсіпі, Мозамбіку, Анголі та Нікарагуа [233]. Педагог досягнув успіху у поширенні письменності на цих територіях. Слід зазначити, що «1975 року Португалія припинила колоніальне володіння Республікою Сан-Томе та Принсіпі, яка розташована на західному узбережжі Африки і складається з двох островів» [261, р. 77].

З 1976 року П. Фрейре разом із дружиною працювали у Сан-Томе і Принсіпі над проблемою освіти дорослих. Будучи консультантом в уряді цієї країни, він вважав, що ця посада не є нейтральною, а політичною. Невід'ємним аспектом роботи була узгодженість між консультантом та організацією, на яку

він працював. Зазначав, що не міг би працювати на уряд, який хотів би відділяти читання тексту від читання контексту. На щастя, погляди Пауло та Ельзи Фрейре збіглися з політикою уряду цієї республіки, що звільнилася від колоніального ярма [178]. Наприкінці 1970-х років П. Фрейре надавав консультації щодо кампаній поширення письменності у Нікарагуа та Гренаді [308].

У липні та серпні 1976 року П. Фрейре провів декілька тижнів в Інституті досліджень в галузі освіти Онтаріо (в університеті Торонто) (*англ.* The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto), де провів семінари та бесіди, які записали на відео: «Як стати християнином» (*англ.* «Becoming Christian»), «Зброя та олівці» (*англ.* «Guns and Pencils») і «Листи на Землю» (*англ.* «Letters in the Earth») [308].

П. Фрейре 1978 року став почесним доктором Мічиганського університету у місті Енн-Арбор (США), а 1979-го – Університету Женеви (Швейцарія) [293]. У серпні 1979 року пробув місяць у Бразилії. Він провів курс у Католицькому університеті м. Сан-Паулу, відвідав Ріо-де-Жанейро та Ресіфі [261].

Повернутись у Бразилію, хоч і ненадовго, П. Фрейре вдалося завдяки докладанню неймовірних зусиль. Незважаючи на запрошення взяти участь у Першому семінарі щодо освіти в Бразилії, йому відмовили у видачі паспорта. У цій ситуації допомогло записане його телефонне повідомлення до 800 учасників семінару, у якому він розповідає про ностальгію за рідною країною, зокрема, пам'ять про її запах і смак у думках. Зазначимо, що 1978 року під час Першого семінару щодо освіти в Бразилії, ще перебуваючи у вигнанні, П. Фрейре став одним із засновників Центру з питань дослідження освіти та суспільства (*англ.* «Center for the Study of Education and Society – CEDES»), а також журналу «Освіта та суспільство» [230].

У лютому 1980 року П. Фрейре другий раз відвідав Гренаду для участі у семінарі, головна мета якого полягала в уніфікації практики та теорії.

Вигнання для бразильського мислителя було складним періодом життя та великим випробуванням. Він важко боровся з тугою за Батьківщиною, адже любив Бразилію, бразильську культуру. Як зазначила у своїх спогадах його друга дружина Анна-Марія (Ніта) Аражуйо-Фрейре, його харчовими вподобаннями залишалися бразильські страви [173]. П. Фрейре писав: «Страждати у вигнанні означає постійно пам'ятати, що ти покинув місце свого походження; це поневіряння, «прозорість» туманного простору, де треба робити вивірені ходи або вирватись із нього» [124, с. 47]. Зауважував, що саме під час вигнання усвідомив своє справжнє покликання і радив «кожного дня бути відкритими для світу, готовими думати; кожного дня бути готовими не приймати все сказане, бути схильними до перечитування прочитаного; кожного дня досліджувати, запитувати і сумніватися» [177, р. 181].

Незважаючи на випробування долі, перебуваючи у вигнанні, П. Фрейре відвідав багато країн, обіймав важливі посади, написав низку науково-педагогічних праць, зокрема, вершину своєї педагогічної думки – «Педагогіку пригноблених». Також проводив плідну науково-педагогічну роботу щодо подолання неписьменності. З отриманням можливості повернутися до Бразилії закінчується другий період його освітньої діяльності.

З поверненням П. Фрейре до Бразилії починається *третій період (1980–1997) – розквіту його освітньої діяльності*. Він охоплює розвиток наукової (написання перших книг-бесід), політичної (членство в партії), освітньо-управлінської (робота в муніципалітеті м. Сан-Паулу) діяльності П. Фрейре.

Коли бразильський конгрес 1979 року ухвалив закон про амністію, то амністували багато політичних в'язнів і вигнанців, приблизно 4500 осіб. Це стало важливим кроком до повернення вільних виборів у Бразилії [147]. Така подія стала проривом для Бразилії, тому люди очікували справжніх змін у суспільстві.

У червні 1980 року П. Фрейре дозволили повернутися до рідної країни [164]. Можна стверджувати, що він став іншим, ніж був до перевороту 1964 року, так само змінилась і Бразилія. П. Фрейре зауважував: «Я покинув

Бразилію з чорним волоссям та без бороди, а повернувся справді старим і водночас молодим» [256, р. 513]. Його першою метою було заново вивчити країну. Тож почав подорожувати в різні куточки Бразилії та розповідати про здобутки, яких досягнули він і його команда [179]. Спершу П. Фрейре помітив модернізацію в інфраструктурі, особливо в містах, та водночас виявив, що голод залишався великою проблемою, тому зауважив, що рівень життя не поліпшився [261].

Уряд Бразилії вимагав від кожного вигнанця, якого амністували, пройти «тест на загрозу» для того, щоб мати змогу повернутися до роботи. Проте П. Фрейре відмовився, що значно погіршило його фінансове становище [230, р. 138]. Така перевірка стала важким ударом для нього, оскільки стільки років був відданий Бразилії, навіть у вигнанні.

У цій складній для П. Фрейре ситуації допомогли протести, що є великою силою впливу. У вересні 1980 року декілька професорів і студентів з Університету Кампінаса вимагали від адміністрації запросити відомого бразильського педагога викладати в їхньому навчальному закладі. Завдяки їхній підтримці П. Фрейре пропрацював у цьому університеті наступних десять років [261]. Викладання в Університеті Кампінаса і Католицькому університеті Сан-Паулу, а згодом і Федеральному університеті Пернамбуку було для нього можливістю поділитися із громадськістю власним досвідом.

З 1980 року П. Фрейре – професор на факультеті освіти Католицького університету Сан-Паулу, а також професор на факультеті освіти Університету Кампінаса. Вивчаючи проблеми вищої освіти, «створив освітній центр «Вереда» («Vereda»), що об'єднував багато людей, які працювали над проектами популярної освіти у 1960-х роках» [326, р. 135–136]. Зауважимо, що у Католицькому університеті й досі шанобливо ставляться до спадщини бразильського освітянина, створили кафедру імені П. Фрейре для проведення на основі його праць науково-дослідної роботи як у Бразилії, так і за її межами.



Року 1980-го П. Фрейре став «першою людиною, яка отримала премію міжнародного розвитку імені Короля Бодуена у Бельгії за внесок у розвиток письменності дорослих» [248, р. 737].

Цього ж року було засновано Робітничу партію – політичну організацію робітників, яку підтримували «ліві» інтелектуали. П. Фрейре став членом цієї партії, коли ще перебував у Європі [179, р. 21]. Політика цієї партії була демократично-соціалістичною та антикапіталістичною [325]. Відомий педагог оцінював тогочасні політичні сили у питаннях стимулювання чи стримування діяльності людей у їх самореалізації. Зрозумівши, що неолібералізм не змінив життя звичайних людей, він став членом Робітничої партії, що була опозиційною [121]. П. Фрейре віддав перевагу цій політичній силі, оскільки поділяв запропоновані нею ідеї. Крім того, він разом із дружиною Ельзою отримав нагороду від християнських педагогів у США [240].

Зважаючи на великий досвід, його у 1983 та 1984 роках з метою покращення програм письменності Національний інститут освіти дорослих (*португ.* Instituto Nacional de Educacion) у Мексиці запросив взяти участь у семінарах [308].

Почесним доктором у Федеральному університеті Пернамбуку у Ресіфі бразильський освітянин став 1984 року [293].

Плідним роком у написанні низки праць вважаємо для П. Фрейре 1985-й. Передусім бразильський педагог у співавторстві з Ф. Бетто видали книгу «Школа під назвою життя» (*португ.* «Essa escola chamada vida»), де описали власний досвід вигнання та ув'язнення. Цього ж року у співавторстві з професором філософії А. Фаундезом побачила світ книга «Вчіться запитувати: педагогіка визволення» (*англ.* «Learning to Question: A Pedagogy of Liberation»). У цій праці автори розглядають політичні проблеми й описують досвід педагогічної діяльності, зокрема, щодо ліквідації неписьменності П. Фрейре у Гвінеї-Біссау. Згодом вийшла з друку «Педагогіка: діалог і конфлікт» (*португ.* «Pedagogia: dialogo e conflit») – книга про освіту, владу та знання. Її П. Фрейре написав у співавторстві із С. Гімарайнш та М. Гадотті [261, р. 96]. Згодом

відомий педагог написав працю «Політика освіти: культура, влада та визволення» (*англ.* «The Politics of Education: Culture, Power and Liberation»). У ній, зокрема, висвітлено такі теми: неписьменність дорослих, навчання селян, культурна дія та аграрна реформа. Книга завершується діалогом із другом, співавтором праць П. Фрейре, професором Д. Маседо, який запитує про чинники впливу на дослідження освіти дорослих, зв'язок суб'єктивності й політики освіти, досвід ув'язнення та вигнання, а також просить дати поради читачам.

Щодо викладацької роботи, то 1985 року бразильський науковець зміг знову обійняти посаду старшого професора Федерального університету штату Пернамбуку (*англ.* Federal University of Pernambuco), колишнього Університету Ресіфі (*англ.* University of Recife) [261].

У наступні роки зросло визнання П. Фрейре у світі. Зокрема, 1986 року він отримав звання почесного доктора Нью-Гемпширського коледжу (США) та Університету Сан-Сімон у м. Кочабамба (Болівія), а 1987 року – університету Санта-Марія у м. Санта-Марія (Бразилія) [293].

Відзнаки Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури одержують люди, які зробили значний світовий внесок. Одним з таких діячів виявився П. Фрейре, який 1986 року отримав нагороду ЮНЕСКО за виховання в дусі миру (*англ.* UNESCO Prize for Peace Education) у Парижі. Президент журі Б. Аль-Аваді акцентувала, що цей видатний бразильський освітянин, історик і філософ відомий своїм невтомним бажанням навчити писати і читати незахищені верстви суспільства у всій Латинській Америці, Африці та Азії. Його нагородження є визнанням рідкісних людських рис і освітніх здобутків [331]. Водночас цього року померла його дружина Ельза [326].

Бразильського освітянина відзначали і в подальші роки. Зокрема, 1987-го Міністерство освіти та культури Бразилії нагородило П.Фрейре Національним орденом за заслуги з питань освіти. А 1988 року він отримав такі відзнаки: Нагорода імені Фрая Тіто від мера міста Форталеза (Бразилія), премія «Майстер

миру» від Асоціації іbero-американського дослідження та спеціалізації (Іспанія), Медаль за заслуги міста Ресіфі (Бразилія) [321]. Цього ж року П. Фрейре виступав на світовій конференції соціальних працівників у Стокгольмі (Швеція). Хоча він не був соціальним працівником, проте постійно співпрацював з ними і вважав їхню роботу педагогічною [211].

У співавторстві П. Фрейре з прихильником критичної педагогіки А. Шором 1987 року вийшла праця «Педагогіка визволення: діалоги щодо трансформування освіти» (*англ.* «A Pedagogy of Liberation: Dialogues on Transforming Education»). У ній автори розглядають теорію визволення, страхи та ризики трансформування освіти і роль діалогічного методу в освітньому процесі. Цього ж року П. Фрейре та Д. Маседо видали книгу «Письменність: читання слова та світу» (*англ.* «Literacy: Reading the Word and the World»), в якій описали акт читання, важливість бібліотек, діяльність бразильського педагога у Гвінеї-Біссау, проблему неписьменності у США тощо.

Зміни в особистому житті П. Фрейре відбулися 1988 року – він одружився вдруге з колишньою ученицею і давньою подругою сім'ї Анною-Марією Аражуйо [326].

Зважаючи на те, що плідно займався освітньою діяльністю, географія присудження йому звання почесного доктора розширилася. Зокрема, 1988 року бразильський освітянин став почесним доктором Університету Барселони (Іспанія), Державного університету Кампінаса (Бразилія), Католицького університету Кампінаса (Бразилія), Федерального університету Гояс, м. Гоянія (Бразилія), Католицького університету Сан-Паулу (Бразилія), а 1989-го – Університету Болоньї (Італія), Університету Клермонту (США), Інституту Піаже у місті Лісабон (Португалія) [293].

Робітнича партія 1988 року перемогла на муніципальних виборах у м. Сан-Паулу, і з 3 січня 1989 до 1991 року П. Фрейре був секретарем освіти цього міста [233, р. 10]. Цю посаду йому запропонувала мер міста Л. Ерундіна. Бразильський дослідник стверджував, що у них спільні погляди щодо

«прогресивної системи публічної школи», в якій поважають побутові умови учнів, їхню культуру, мову та знання [179, р. 37].

К. Торрес зауважив, що команда П. Фрейре контролювала «662 школи з 720 000 учнями, починаючи із дитячих садків до 8-го класу». Бразильський педагог також керував освітою дорослих і навчанням неписьменних у м. Сан-Паулу, де проживали 11,4 мільйона людей [326, р. 136]. Ці цифри свідчать про великий обсяг роботи П. Фрейре на посаді секретаря освіти.

Виокремимо положення для освітньої програми відділу освіти:

- підвищення кваліфікації педагога є важливим;
- педагог є суб'єктом своєї практики і це залежить від нього;
- педагог повинен постійно та систематично навчатись;
- педагогічна практика передбачає розуміння походження знання;
- програма підвищення кваліфікації педагогів є шляхом для переорієнтації навчального плану школи;
- програма підвищення кваліфікації педагогів ґрунтується на прийнятті наукових досягнень для покращення якості навчання [179].

П. Фрейре вважав, що недостатня кількість шкіл та неефективне викладання в основній школі були недоліками освіти [179]. Розумів, що не лише муніципальна освіта була недосконалою, але і фізичні умови були в поганому стані. З огляду на це, збудовано нові будівлі, надано нові парти та стільці, полагоджено старі меблі [325]. В. Гайденко у статті «Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре» пише про «політичність» освіти, зокрема, висвітлюючи стосунки між викладачем і учнями, свободу у взаєминах, зазначає методи, які застосовують викладачі, розглядає оцінювання, тестування та фізичний стан приміщень, розподіл фінансування [17, с. 92].

Бразильський педагог мріяв про таку школу, у якій надавали б ґрунтовну підготовку, водночас яка не була б нудною. Він хотів, щоб у школі панувала радісна атмосфера [179]. П. Фрейре завжди був прихильником демократії, вважаючи, що радісні обличчя учнів стимулюють бажання навчитись. Це питання є актуальним і сьогодні.

Зосереджуючи значну увагу на проблемах народної освіти, запроваджував реформи, пов'язані зі збільшенням фінансування у народну освіту, поліпшенням доступу до неї та підвищенням її якості.

Першим нововведенням стала *реформа навчального плану К-8*: заміна традиційної авторитарної системи освіти, використання діалогічних відносин і налагодження партнерства між місцевими групами та батьками [308]. Вважали, що саме в такій атмосфері всі сторони можуть приймати правильні рішення.

*Реформа навчального плану К-8* ґрунтувалася на таких принципах:

- колективна побудова, яка базується на участі;
- відображення різного досвіду щодо автономії шкіл;
- висвітлення зв'язку між теорією та практикою;
- постійне підвищення кваліфікації учителя [325].

Наступною була *реформа управління*, яка полягала у створенні шкільних рад. П. Фрейре запропонував, щоб шкільні ради склалися з учителів, представників батьків, працівників школи та учнів і функціонували для демократизації школи та децентралізації влади. Делегати із 40 шкільних рад брали участь у радах вищої школи в рамках Центру освітньої дії (*англ.* Nuclei of Educational Action). Координатори кожного такого центру зустрічались у проміжному колегіаті (*англ.* Intermediate Collegiate), а представники цієї установи брали участь у центральному колегіаті (*англ.* Central Collegiate). До нього входили секретаріат освіти, начальник, координатор Центру освітньої дії, технічний директор, начальник адміністративного підрозділу, технічний радник секретаріату [325].

Представники цих рад брали активну участь у всіх рішеннях і проектах школи. Водночас по суботах відбувалися педагогічні пленарні засідання, в яких брали участь представників Відділу освіти та громади [179].

Зазначимо, що «постійна професійна освіта» стосувалася і політичної освіти молоді. Модель таких професійних груп походить від «культурних гуртків» П. Фрейре [250].

Важливе значення мав також *проект «Рух за поширення письменності» («Movimento de Alfabetização»)*. Головною його метою було організувати рух за поширення письменності (MOVA), який мав охопити «60 тисяч людей у 2 000 «культурних гуртках». Крім того, стояло завдання будівництва і реконструювання 546 шкіл» [318, р. 32]. Для реалізації програми бразильський педагог налагодив «партнерські контакти з неурядовими організаціями і схожими групами» [308, р. 37].

Певних успіхів в освітній діяльності П. Фрейре досягнув, працюючи в муніципалітеті. До головних результатів цієї діяльності можна віднести збільшення коефіцієнту утримання учнів і підвищення зарплати вчителів. Варто зазначити, що команда П. Фрейре частину грошей вкладала у розвиток освіти бідних міських територій [325, р. 206–207].

Зауважимо, що керівництво П. Фрейре не було успішним повною мірою, зважаючи на бажання запровадити надто багато ініціатив одночасно. Потрібно також взяти до уваги бюрократію у секретаріаті освіти, хоча деякі реформи втілили в життя, незважаючи на цю проблему [308]. Ця робота дала йому можливість усвідомити, що він радше «політичний освітянин, аніж освічений політик» [318, р. 33]. На жаль, важко відповідати вимогам бюрократичних організацій. П. Фрейре 1991 року звільнився з цієї посади і зосередив увагу на викладанні й написанні книг [325]. Показово, що він до 1992 року був «почесним послом» муніципальної адміністрації [308, р. 40].

П. Фрейре 1990 року став почесним доктором Массачусетського університету в Амхерсті (США), а 1991-го – Федерального університету Пара у Белені (Бразилія), Університету Комплутенсе у Мадриді (Іспанія) [293]. Того ж року отримав «Міжнародні заслуги» від Міжнародної асоціації читання у Стокгольмі (Швеція), а також визнання Всесвітньої служби університету (Сан-Паулу, Бразилія) та титул «Педагог року» у Сан-Паулу [321].

Отримав (1992 року) премію імені Андреса Бельо від Асоціації американських штатів (Вашингтон, США) [293] і медаль (1993 року) «Визволитель людства» від Законодавчої асамблеї штату Багія. Також йому

вручили нагороду під час міжнародної конференції з питань освіти для майбутнього у Сан-Паулу.

1994 року бразильський педагог одержав медаль імені Яна-Амоса Коменського у Женеві від Чеської Республіки, а 1995 року – медаль за мир, свободу, обізнаність, письменність на Першому конгресі підготовки та співпраці між країнами португаломовного населення у Португалії та медаль імені Педро Ернесто у Бразилії [321].

Після звільнення з посади секретаря освіти П. Фрейре написав низку педагогічних праць. Зокрема, 1992 року вперше опубліковано книгу «Педагогіка надії: заново проживаючи педагогіку пригноблених» (*англ.* «Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed»), де бразильський дослідник виділяє головні теми з «Педагогіки пригноблених», але з глибшим розумінням та аналізом пережитого. Ця праця, як зауважував П. Фрейре, написана «у гніві та любові, без яких не існує надія» [181, р. 10].

Праця «Педагогіка міста» (*англ.* «Pedagogy of the city»), опублікована 1993 року, складається з інтерв'ю, містить відомості про роботу П. Фрейре на керівній посаді в Муніципальному бюро освіти (*англ.* Municipal Bureau of Education) у Сан-Паулу. З неї можемо дізнатися про поєднання ним теорії та практики, коли він обіймав посаду секретаря освіти муніципалітету у цьому місті, а також про реформи щодо поліпшення освітньої ситуації.

З 1992-го кілька років поспіль бразильський освітянин продовжував одержувати звання почесного доктора різних закладів освіти:

- 1992 року – університету Монс-Ену у місті Монс (Бельгія), Бостонського коледжу (США), Університету Ель Сальвадор (Сан Сальвадор);
- 1993 року – університету Філдинг у Санта-Барбарі (США), Федерального університету Ріо-де-Жанейро (Бразилія), Університету Іллінойсу в Чикаго (США);
- 1994 року – Федерального університету Ріо-Гранде у місті Порту-Алегрі (Бразилія) [293, р. 83];
- 1995 року – Стокгольмського університету (Швеція),

– 1996 року – Федерального університету Алагоас (Бразилія) [321].

Ще одна праця, яка глибше розкриває особистість П. Фрейре («Листи до Христини» (*англ.* «Letters to Christina»), побачила світ 1996 року. Вона складається із 18 листів, адресованих племінниці Христині. У ній освітянин описує своє життя та професійний шлях [106].

У своїх спогадах А. М. (Ніта) Аражуйо-Фрейре зазначає, що Гарвардський університет запросив П. Фрейре проводити заняття у першому семестрі – з вересня 1997 до січня 1998 року. Цей курс мав стосуватись прогресивної навчальної практики, а іншим викладачем планував бути Д. Маседо [142].

Водночас П. Фрейре з нетерпінням чекав подорожі до Куби, яка повинна була відбутись у травні, де мав отримати премію від Ф. Кастро. Бразильський освітянин хотів вести діалог із німецьким філософом Ю. Габермасом на п'ятій міжнародній конференції щодо освіти дорослих у липні 1997 року. Проте усі заплановані заходи не відбулися. П. Фрейре 2 травня 1997 року помер у лікарні імені Альберта Ейнштейна у Сан-Паулу, в якій він перебував, зважаючи на проблеми із серцем [308].

Зауважимо, що П. Фрейре завжди залишався борцем за ідеї. Навіть за декілька днів до смерті, дивлячись по телебаченню протести Руху безземельних робітників, він викрикував, що Бразилія належить людям, що потрібно побудувати демократичну країну [142].

Отже, третій період (1980–1997) освітньої діяльності вирізнявся розквітом таланту П. Фрейре в царині наукової, політичної та освітньо-управлінської діяльності. Він став секретарем освіти муніципалітету Сан-Паулу і запровадив вдалі реформи.

Основні моменти життя та діяльності, одержання нагород і титулу почесного доктора відображено у хронологічних таблицях (див. Додаток Д, Додаток Е, Додаток Ж).

Дж. Донохью з огляду на зовнішню схожість назвав П. Фрейре Бразильським Сократом. А науковець називав себе «людиною з третього світу,



яка повністю присвятила себе світу» [183, р. 71]. Водночас зізнавався, що без філіжанки кави йому важко розмовляти, а коли вже поринав у спілкування, то створював дружню атмосферу [160].

Життя П. Фрейре було не лише свідченням його віри у демократичні принципи, але і прикладом, як власний життєвий шлях може бути близьким до моделі гуманного та демократичного майбутнього [234]. Він став особистістю міжнародного масштабу, бо зміг поліпшити освітній клімат не лише у рідній Бразилії, а й у всьому світі.

Отже, на підставі ґрунтовного опрацювання наукових джерел виокремлено три періоди освітньої діяльності П. Фрейре. Узагальнено основні моменти педагогічно-організаційної та управлінської діяльності упродовж першого періоду (1941–1964) – професійного самовизначення. Розкрито основні здобутки плідної науково-педагогічної діяльності П. Фрейре у вигнанні протягом другого періоду (1964–1980) – науково-педагогічного становлення. Описано наукову, політичну та освітньо-управлінську діяльність упродовж третього періоду (1980–1997) – розквіту його освітньої діяльності.

Ознайомлення з педагогічною спадщиною видатних діячів минулого сприяє глибшому розумінню науки в цілому і зверненню до ідей педагогів як джерела неоціненного досвіду в галузі освіти. Такий підхід потрібний для відродження кращих зразків педагогічної думки.

Бразильський педагог проявив себе як учений, педагог, філософ, організатор-управлінець в освітній галузі, автор багатьох книг та статей, написаних не лише у рідній країні, але і за її межами. Погляди видатного педагога отримали широке визнання і донині не втрачають своєї актуальності й оригінальності.

## Висновки до першого розділу

Висвітлено історіографію дослідження; визначено чинники формування його науково-педагогічного світогляду; подано біографічні відомості й здійснено періодизацію освітньої діяльності.

Персоналістична спрямованість в історико-педагогічних дослідженнях свідчить про важливість цього напрямку для сучасної науки, яка постійно розвивається завдяки введенню нових або забутих імен видатних діячів. На підставі історіографічного аналізу життя і творчості П. Фрейре виявили ґрунтовні праці зарубіжних авторів, зокрема, американських (Дж. Еліас, П. Макларен, К. Торрес, А. Шор, Д. Шугуренський та ін.), бразильських (М. Гадотті та ін.), канадських (Дж. Кінчело, П. Леонард та ін.), мальтійських (П. Майо), аргентинських (К. А. Торрес та ін.). Вони досліджували життя і діяльність П. Фрейре, а також описали відомого освітянина як виразника наукової та педагогічної думки ХХ століття. Українські вчені розглядають діяльність П. Фрейре з філософсько-освітнього (В. Гайденко, В. Зінченко, С. Клепко, Л. Рижак та ін.), історичного (С. Ганаба та ін.) та педагогічного (Н. Горук, О. Заболотна, Н. Залізняка, І. Мишишин, Т. Равчина, І. Радіонова, Н. Філянїна та ін.) поглядів. Водночас цінною є діяльність організацій імені П. Фрейре, які проводять конференції, вебінари, публікують різноманітні матеріали.

Джерельна база охоплює матеріали, які поділяємо на групи: *перша* (одноосібні праці, праці у співавторстві, рецензії, статті, перекладені книги), *друга* (інтерв'ю та діалоги з П. Фрейре), *третья* (власні інтерв'ю із соратниками П. Фрейре), *четверта* (книги-бесіди), *п'ята* (відеозапис розмови із бразильським педагогом).

На підставі комплексного аналізу джерельної бази та історіографічних праць описано життєвий шлях П. Фрейре як видатного педагога сучасності, проаналізовано чинники, які вплинули на формування

його науково-педагогічного світогляду, а також визначено головні періоди освітньої діяльності.

Науково-педагогічний світогляд П. Фрейре сформувався під впливом таких чинників:

- *особистісних*: сім'я (виховання батька і матері, допомога та підтримки дружини Ельзи не лише у сімейних справах, але й на творчій ниві) та *неперервний процес самовдосконалення*, що розкриває П. Фрейре як людину, що постійно розвивається;
- *політичних*: *суспільно-політична ситуація в Бразилії* (період Великої депресії, «епохи Варгаса», «Березневої революції» 1964 року) і *період вигнання* (відвідання багатьох країн, написання книг);
- *ідеологічних*: *поєднання християнства та ідей марксизму*;
- *культурно-освітніх*: *освіта* (навчання у місцевій початковій школі, приватній школі імені Освальда Круза, юридичній школі) і вчення таких філософів, як Е. Фромм, Ж.-П. Сартр, Г. Гегель, К. Ясперс, Ф. Фанон, а також французького теолога, філософа Е. Муньє, російського психолога Л. Виготського та інших.

Життєвий шлях П. Фрейре є процесом становлення яскравого теоретика і практика філософсько-педагогічної науки. Своїми життєвими переконаннями бразильський вчений висвітлював надію демократичного суспільства у майбутньому, незважаючи на складні перешкоди у втіленні планів. П. Фрейре став педагогом світового масштабу.

На підставі опрацьованих наукових джерел виокремлено три періоди його освітньої діяльності.

*Перший період* (1941–1964) – професійного самовизначення, коли бразильський педагог оцінив власні здібності й обрав викладання та наукову діяльність у галузі педагогіки замість юридичних наук. Це період формування педагогічно-організаційної та управлінської діяльності, що охоплює викладання португальської мови, навчання і написання дисертації в університеті, роботу в Соціальній службі для промисловості та Русі за народну культуру.

*Другий період* (1964–1980) – науково-педагогічного становлення. Це плідна науково-педагогічна діяльність щодо вдосконалення програми поширення письменності за межами Бразилії.

*Третій період* (1980–1997) – розквіту освітньої діяльності. Це період розвитку наукової, політичної та освітньо-управлінської діяльності.

Основний зміст розділу відображено у таких публікаціях автора: [104; 105; 109; 110; 111; 327].

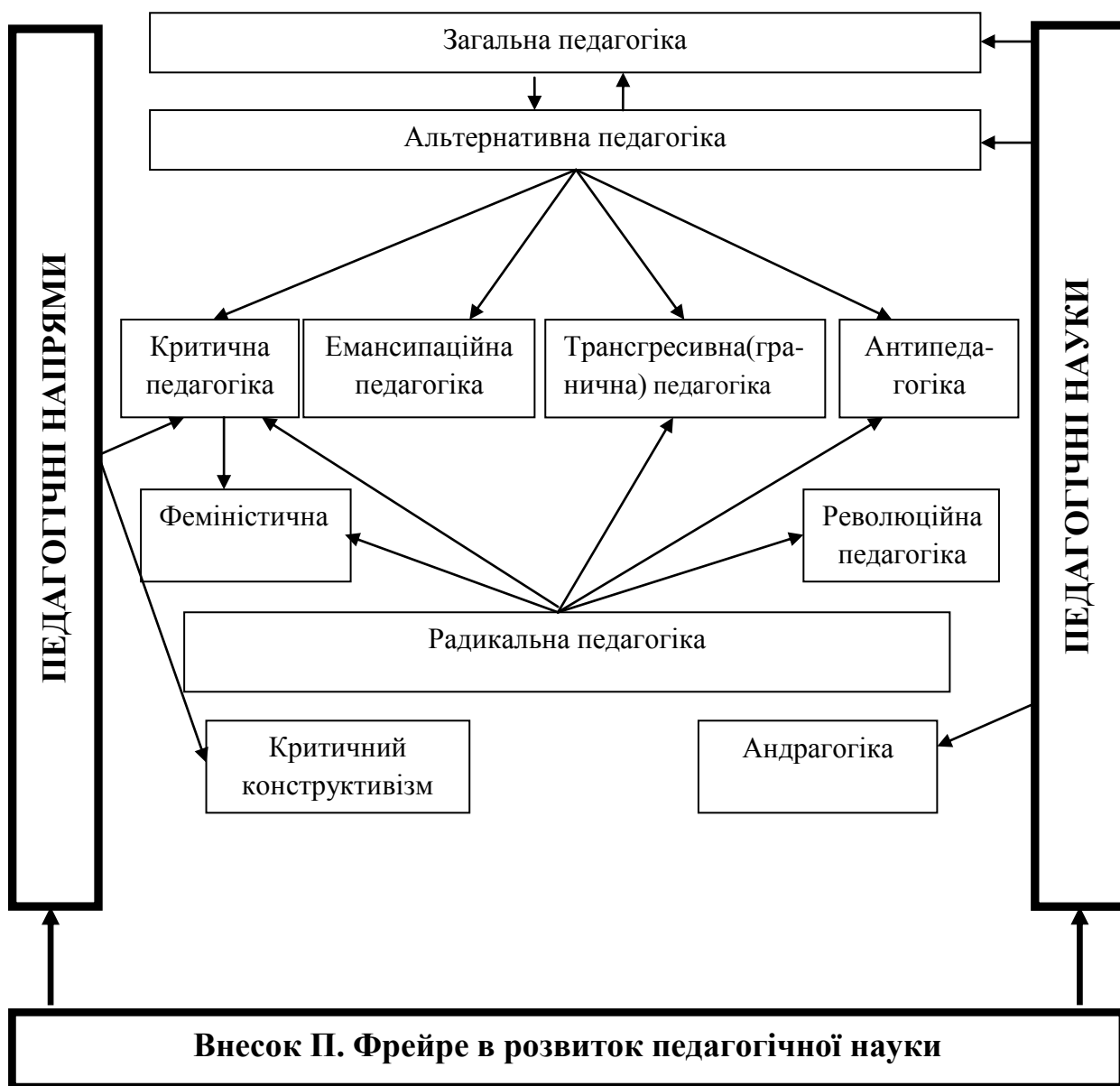
## РОЗДІЛ 2

### ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ П. ФРЕЙРЕ В КОНТЕКСТІ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ

У розділі розглянуто критичний конструктивізм, альтернативну педагогіку та радикальну педагогіку у спадщині бразильського педагога, а також висвітлено проблеми неформальної освіти дорослих у його творчому доробку.

#### **2.1. Альтернативна педагогіка та критичний конструктивізм у педагогічній спадщині бразильського педагога**

Бразильський педагог ХХ століття П. Фрейре став відомим у різних педагогічних напрямках. З огляду на прогресивні ідеї, він посів чільне місце в альтернативній педагогіці. На нашу думку, доцільно схематично відобразити загальну картину його поглядів (див. рис. 2.1), зокрема, щодо альтернативної педагогіки (критична, емансипаційна, трансгресивна (гранична) педагогіки та антипедагогіка), а також напрямку, що розвинувся з критичної педагогіки – феміністичної педагогіки. Крім того, його ідеї доцільні у радикальній педагогіці, що охоплює критичну, феміністичну, трансгресивну (граничну), революційну педагогіки й антипедагогіку. Зауважимо, що певні педагогіки є однаковими для альтернативної і радикальної педагогік, але емансипаційна педагогіка належить лише до альтернативної, а революційна – до радикальної.



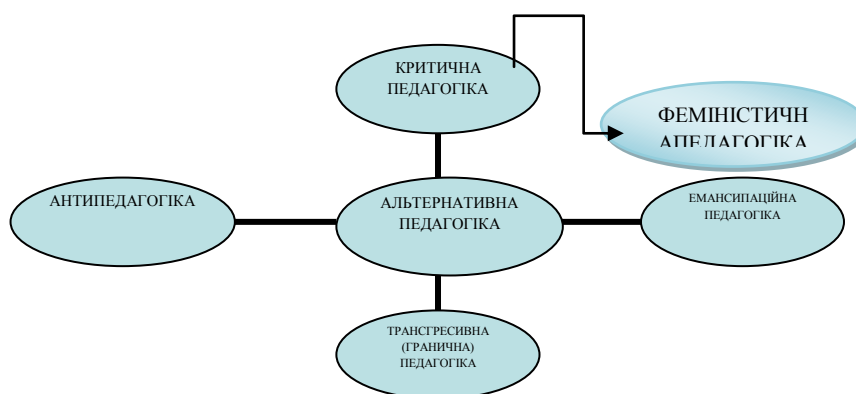
**Рис 2.1. Схематичне зображення внеску П. Фрейре у розвиток педагогічної науки**

*Розроблено автором на підставі опрацювання джерельної бази дослідження*

Погляди П. Фрейре також розглядаємо у контексті *альтернативної педагогіки*, яка є своєрідним рушієм у просуванні прогресивних ідей, що можуть конкурувати із традиційною педагогікою. Критику традиційної педагогіки вбачаємо у словах М. Гадотті, що вона «не має тих ресурсів знання, які розвинулися з педагогіки нової школи: акт освоєння знання є таким природним, як прогулянка, годування, прояв любові тощо» [230, р. 158].

Бразильський педагог погоджувався з таким поглядом, додавши елемент надмірної дисципліни як недолік цієї педагогіки [230]. Зазначимо, що «альтернативні освітні програми пропонують за межами формальної урядової освітньої системи» [136, р. 27]. На думку О. Заболотної, «альтернативна педагогіка як наука про неконвенціональні форми, методи і зміст навчання, виховання і розвитку особистості, обґрунтовує основні засади навчально-виховної діяльності, якими керуються альтернативні школи, що створюють систему альтернативної (неконвенціональної, нетрадиційної) освіти» [38, с. 51]. Науковець виокремлює такі напрями альтернативної педагогіки: критична, трансгресивна, емансипаційна, холістична педагогіки, антипедагогіка, гештальт-педагогіка.

У педагогічній спадщині П. Фрейре особливу роль відіграє альтернативна педагогіка. На підставі досліджень О. Заболотної [38] виокремлюємо напрями альтернативної педагогіки, у яких найбільш повно відображені погляди П. Фрейре, а для цілісного висвітлення діяльності бразильського педагога додаємо феміністичну педагогіку (рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Напрями альтернативної педагогіки у творчості П. Фрейре**  
Розроблено автором на підставі опрацювання джерельної бази дослідження

Одним із видів альтернативної педагогіки, яскравим представником якої був П. Фрейре, вважаємо *критичну педагогіку*, адже багато науковців

асоціюють бразильського педагога із цим напрямом. Ця тема посідає одне з найважливіших місць у його творчому доробку. Ідеї П. Фрейре викликали значний інтерес у світовій педагогіці, тому він і став одним з найвідоміших представників критичної педагогіки.

У короткому критичному словнику освіти зазначено визначення цього поняття: «критична педагогіка – це навчальний підхід, завдяки якому намагаються допомогти студентам сформувати критичну свідомість. Він безпосередньо має на меті допомогти людям на шляху до визволення, зміцнення демократії, створення більш егалітарного і справедливого суспільства і, таким чином, розвитку освіти в процесі прогресивних соціальних змін [154]. Крім того, як стверджує О. Заболотна, критична педагогіка – це «напрямок альтернативної педагогіки, спрямований на підвищення критичної свідомості учнів стосовно соціальних умов, що пригноблюють (виникла на початку 70-х років ХХ століття)» [38, с. 45].

У цьому педагогічному напрямі можемо також виділити декілька вчених із різних країн: австралійські (Л. Кісінг-Стайлс [255]), американські (С. Ароновіц [129], М. Бойс [145], С. Дегенер [159], Дж. Дункан-Андрате [161], М. Епл [131], Г. Жиру [236; 239], П. Макларен [282; 283], Д. Маседо [215], Н. Мірра [309], Е. Моррелл [309], Д. Скорза [309], А. Шор [224; 226; 310; 328] та ін.), бразильські (М. Гадотті [230; 231], М. Мораес [287], А.-М.-А. Фрейре [172; 174] та ін.), іранські (М. Аліакбарі [127], Е. Фараджі [127] та ін.), канадські (Дж. Кінчело [258] та ін.), мальтійські (П. Майо [276–278] та ін.), українські (В. Гайдено [17], О. Заболотна [38], Т. Равчина [80], Н. Філянїна [119] та ін.) науковці.

Г. Жиру, послідовник бразильського педагога, подає ґрунтовний опис критичної педагогіки. Окреслимо її основні положення:

- учні – інформовані суб'єкти і соціальні агенти;
- результат – це самокритика і критичне самоусвідомлення;
- створення умов для розуміння текстів;



- відкриття можливостей для справедливої моральної критики і відповідальності за неї;
- надання простору, де учні стають зацікавленими громадянами;
- забезпечення свободи запитань і стверджень;
- завдання педагогів – вказати шлях до соціально справедливого світу;
- подання ширшого поняття політики завдяки дебатам [236, р. 717–718].

Завдяки критичній педагогіці люди мають змогу усвідомити своє право на свободу, протистояти авторитаризму та вдало поєднувати теорію і практику. Вона може гуманізувати та визволити учнів. Зазначимо, що джерелом для розвитку критичної педагогіки були дослідження Франкфуртської школи про критичну теорію, розроблені М. Хоркхаймером. Критична теорія та критична педагогіка, як зазначає Л. Кісінг-Стайлс, протистоять домінантним соціальним нормам, проте лише критична педагогіка виступає проти пригноблення та нерівного ставлення в закладах освіти [255, р. 3].

Педагогічні ідеї П. Фрейре щодо критичної педагогіки стали важливими у теології визволення. Звернемо увагу, що у цій педагогіці наскрізною темою є тема визволення. П. Фрейре досліджував поняття бідності й пригноблення, а також приділяв увагу критичному мисленню. Одним із чинників, які вплинули на його зацікавлення такими темами, була теологія визволення. Ідеї теорії визволення він виклав у своїй книзі «Педагогіка пригноблених».

Витоки теології визволення та її складових беруть початок 1971 року, коли засновник цієї теології Г. Гуттьєресу (G. Gutiérrez) написав книгу «Теологія визволення». Цей священник вважав, що П. Фрейре сприяв розвитку теології визволення і був людиною, яка жила визвольною християнською вірою [261, р. 167]. Колишній францисканський священник, прихильник теології визволення, а також друг бразильського освітянина Л. Бофф зазначав: «Пауло Фрейре вважають одним із засновників теології визволення» [261, р. 241].

Доцільно також згадати засновника афроамериканської теології визволення Дж. Коуна, який писав, що освітній підхід П. Фрейре був

критичним у формуванні теології визволення. Він забезпечив богословів мовою, якою наділили найнезахищеніші верстви суспільства. Головними темами у теології визволення є молитва та Біблія; привілейована роль бідних; «усвідомлення» (*англ.* conscientization) та діяльнісний підхід (*англ.* praxis).

Важливість розуміння Святого Письма є невід'ємною частиною теології визволення. Багато освітян, зокрема і П. Фрейре, приділяли час вивченню релігійних тем для кращого духовного навчання учнів. Як зазначено у розділі 1, бразильський освітянин був ознайомлений із християнством з дитинства завдяки матері.

Бразильський освітянин знав бідність і голод із власного досвіду. Обіймаючи посади у різних органах багатьох країн, він намагався поліпшити умови незахищених верств суспільства, зокрема, надавши їм можливість навчатися. Працюючи у Соціальній службі для промисловості, П. Фрейре акцентував на нормальних умовах життя для кращого сприйняття матеріалу, адже голод не давав можливості здобувати знання. Ця проблема бідності також пов'язана з освітою. Якщо учень навчається і не думає про потреби першої необхідності, то він зосереджений лише на розумінні предметів.

Колишній францисканський священник, прихильник теології визволення, а також друг бразильського освітянина Л. Бофф стверджував, що бідні та пригноблені перебувають у центрі уваги у педагогіці визволення П. Фрейре. Це і є ключовою ознакою теології визволення [261].

У своїй відомій книзі «Педагогіка пригноблених» П. Фрейре описує становище пригноблених і гнобителів. Він провів суспільне дослідження, даючи поради виходу з такої ситуації. Вважав, що, коли людина усвідомила власне пригноблене становище, то потрібно починати боротися. Зазначав, що слід застосовувати лише гуманізуючу педагогіку, у якій припиняються маніпулятивні дії і застосовується діалог. Він співчував безвладдю пригноблених та засуджував пригноблення, яке вбиває життя.

Зауважував, що «практику приборкання в освіті» може витіснити «практика визволення», «педагог як єдиний вчитель учня повинен «померти»

для того, щоб знову «народитися» для взаємин учень–учень» [195, р. 180]. На його думку, старі погляди на освіту мають зникнути, надаючи місце новим ідеям. Зазначимо, що визволення можливе лише за умови участі всіх учасників освітнього процесу.

В. Гайденко стверджує, що П. Фрейре зазначав про забезпечення людей певним інструментарієм, що сприятиме їхньому визволенню [17]. Бразильський освітянин не хотів подати готовий варіант, а намагався надати можливість пригнобленим самим досягнути визволення. Завдяки порадам лідерів або викладачів, докладаючи зусиль, люди можуть вийти з такого складного становища.

Особливу увагу П. Фрейре приділяв незахищеним верствам населення та процесу їх визволення. Досліджував питання «усвідомлення» і діяльнісний підхід, які набули значної популярності у світі.

Прагнув до створення однакового доступу до всіх благ суспільства, особливо освіти. У цьому контексті зауважимо, що він протиставляв егалітаризм елітаризму. Завжди виступав за права пригноблених, зокрема, справедливе ставлення до них. Виступав проти капіталізму, виявляючи прихильне ставлення до ідей соціалізму. Адже соціалізм – «вчення, теорія та суспільно-політична практика, які утверджують ідеал суспільного устрою, що ґрунтується на загальнонародній власності в різноманітних формах, відсутності експлуатації, справедливому розподілі матеріальних благ і духовних цінностей залежно від затраченої праці, на основі соціально забезпеченої свободи особистості» [88]. Як відомо, видатними соціалістами були К. Маркс та Дж. Ньєрере, багато ідей яких поважав П. Фрейре.

Зауважимо, що бразильський педагог не закликав до революції, а дотримувався мирного врегулювання будь-яких ситуацій шляхом обговорення і викорінення гнобительського ставлення еліти.

Перші праці П. Фрейре були спрямовані на дослідження класових і економічних питань [289]. Зауважимо, що у критичній педагогіці визначальним є те, що у суспільстві владу розподіляють неоднаково, зважаючи на

переконання і цінності у ньому. Критична педагогіка є шляхом до демократизації суспільства, тобто є альтернативою традиційним моделям в освіті. В. Зінченко, який розкриває поняття критичної теорії освіти, пише, що вона «здійснює нормативний вимір теорії як практика будівництва життєвих та освітніх альтернатив наявного» [41, с. 20]. Критична теорія є базою для розвитку критичної педагогіки, а їхньою метою є визволення людей.

П. Фрейре зумів знайти сильні та слабкі сторони критичної педагогіки. Передусім вартісним є знання учасників, і це стимулює вчителів і учнів не лише запитувати, але також аналізувати припущення та розмірковувати [289, р. 16]. Бразильський педагог зрозумів, що букварі та інші навчальні матеріали не викликали інтересу в бідних людей, робітників, тому почав їх заохочувати до обговорення цих матеріалів.

Значну роль у критичній педагогіці відіграє термін Г. Жиру «людське діяння» (*англ.* «human agency»). Г. Жиру зауважував, що неможливо творити історію за межами теперішнього [216, р. 369]. Крім того, критична педагогіка завжди визначається контекстом. Як стверджує Г. Жиру, ключовим моментом є те, що наші теперішні знання залежать від конкретних історичних контекстів та політичних сил [234]. «Людське діяння» наділяє суб'єктів силою робити вибір, а також змінювати діяльність навчальних структур. Люди розуміють, що можуть протистояти тим речам, які видаються незмінними.

Ще одним важливим аспектом у критичній педагогіці є навчальний план. Зазначимо, що його можна трансформувати, адже це дає змогу правильно підібрати методи навчання до різних верств населення. С. Дегенер слушно акцентує, що вчителі та учні повинні разом обговорити навчальний план, беручи до уваги досвід учнів та їхні потреби [159].

П. Фрейре писав, що не може стверджувати про нейтральність в освіті, бо «кожна нейтральність має прихований вибір» [190, р. 78]. Освіта, на його думку, має політичний характер. За допомогою освіти люди можуть зрозуміти світ і трансформувати його. Зокрема, позиція гнобителів щодо пригноблених повинна змінитись. Освіта ніколи не може бути нейтральною. Вважав, що

потрібно вчити учнів пізнавати світ і своє місце в ньому завдяки досвіду у класі, де панує демократичний устрій. Освітній процес для нього був сповненим стратегії, а не охоплював готові відповіді на питання, адже педагогіка ніколи не зводилась до звичайного методу. Крім того, П. Фрейре вважав, що освіта не є дарунком від влади, а пригноблені класи повинні боротись за рівний доступ до неї. Зауважимо, що освіта є засобом інтегрування людей до наявної системи, проте найголовніше уникнути підпорядкування їй, а стати учасником практики свободи.

Для ґрунтовного розкриття цієї проблеми варто навести ідеї бразильського педагога у «Листі до північноамериканських вчителів», де він пише про важливість демократичності й політичний характер освіти. Зауважує, що прогресивний вчитель «завжди намагається розкрити реальність для своїх учнів, усуваючи все, що перешкоджає їм думати чітко та критично. Такий учитель ніколи не знехтує змістом курсу, щоб просто політизувати учнів. З погляду прогресивного вчителя, це не якесь магічне розуміння змісту, що визволяє, і не нехтування темою визволення учня так, наче політичне розуміння можна досягнути лише у такий спосіб. Політична чіткість є ключовою, але її недостатньо» [197, р. 212].

У передмові до українського видання «Педагогіки пригноблених» О. Дем'янчук зауважує, що, згідно з поглядами П. Фрейре, національний розвиток неможливий без визволення людини, а освіта є політичним актом [122]. Бразильський педагог часто пише про політичну складову освіти для визволення [191; 194; 196]. Для того, щоб покращити умови життя незахищених верств населення і неписьменних осіб, потрібно змінити устрій суспільства зсередини. Освіта відіграє велику роль, адже її можуть використати як зброю для пригноблення, заборонивши інтелектуальний розвиток людей, або як засіб для досягнення визволення пригнобленими, які братимуть активну участь у політичному житті країни.

Отже, критична педагогіка П. Фрейре була небезпечною для правлячої еліти, ідеологів, адже була спрямована на перетворення учнів у критичних

елементів, які вмiли допитувати, розумiли зв'язок мiж теорiєю i практикою. Освiта i свобода є пов'язаними у критичнiй педагогiцi, адже через освiту влада впливає на людей, а свобода є необхідною передумовою для становлення особистостi. Наївно було б, як констатує П. Фрейре, «сподiватись, що правляча елiта створить таку освiту, яка б дала можливiсть людям побачити соцiальну несправедливiсть у критичний спосiб» [194, р. 4].

Причиною небезпеки критичної педагогiки для неоконсерваторiв, правих нацiоналiстiв та християнських євангелiстiв в США вiдомий науковець Г. Жиру вважає те, що «центральним для її дефiнiцiї є завдання навчити учнiв (студентiв) стати критичними агентами, якi активно ставлять пiд сумнiв i обговорюють вiдносини мiж теорiєю та практикою, критичним аналiзом i здоровим глуздом, навчанням та соцiальними змiнами» [238, р. 1–2]. Саме завдяки критичнiй педагогiцi учнi та студенти можуть ставити пiд сумнiв певнi твердження, запитувати та втручатися у полiтичнi справи. Додамо, «як пропонував Фрейре, вся полiтика є ситуативною, а педагогiка – полiтичною. Це означає, що всi наші критичнi практики мають бути ситуативними, залежно вiд матерiальних умов, у яких ми працюємо, що охоплює виявлення обмежень чи їхню вiдсутнiсть, наявнiсть суперникiв та союзникiв, якi мешкають на територiях, де критичнi вчителi розпочали свою кар'єру в агенцiї змiн» (див. Додаток Б).

На пiдставi дослiджень критичної педагогiки, а також аналiзу учених з рiзних частин свiту, можемо виокремити основнi її елементи (*«проблемно-орiєнтована» модель освiти, дiалог, «усвiдомлення», дiяльнiсний пiдхiд, гуманiзацiя, особистiснi характеристики педагога*).

У доробку вiдомого педагога ХХ столiття чiльне мiсце посiдає *«проблемно-орiєнтована» модель освiти*. Зауважимо, що на протипагу цiй моделi П. Фрейре ставив «банкiвську» модель. Такi моделi iснують у педагогiчнiй практицi, проте мають iншi назви. Зокрема, «банкiвська» модель освiти – традицiйна, догматична, предметно-орiєнтована, а «проблемно-орiєнтована» – проблемна, досвiдна, особистiсно-орiєнтована. Бразильський

педагог зумів додати свої аспекти, завдяки яким його модель стала чудовим прикладом для наслідування.

Дослідники творчості П. Фрейре стикнулись із проблемою перекладу назв таких моделей освіти, як «banking» та «problem-posing». Наприклад, В. Гайденко [17] пише про «проблематизуючу» та «накопичувальну» освіту. Соціологи Н. Шевченко та А. Яковлев вживають терміни «постановлення проблеми» і метод «постановки проблем» (проблемна концепція освіти) відповідно. Перекладач праць бразильського педагога О. Дем'янчук запропонував свій варіант перекладу: «банківська» та «проблемно-орієнтована» освіта. Саме ці терміни почали широко вживати інші науковці у вітчизняній педагогіці. На нашу думку, вони найбільш точно передають зміст цих понять.

У «банківській» системі людей вважають керованими суб'єктами, які повинні працювати над зробленими в них внесками, а не мати власну критичну свідомість. Також у цій системі зводять до мінімуму творчу спроможність учнів [122]. П. Фрейре вважає, що «банківська» концепція перетворює людей на об'єктів, які не мають автономії, здатності змінити своє знання від традиційного, яке наявне в суспільстві, тобто могли раціоналізувати знання на особистому рівні [284]. Учнями керували, тобто вони не могли мислити свідомо, а лише виконувати накази. На жаль, це можна порівняти з роботами, для яких важливі правила, але вони позбавлені можливості творити. Автономія у прийнятті рішень є надзвичайно важливою для повноправного життя у суспільстві, а люди, які забороняють це робити, є гнобителями. Людина могла користуватись лише знаннями, які в неї вклали. Вона була лише спостерігачем у світі. Це влаштувало керівників світу, а звичайні люди не розуміли ситуації, в якій опинилися.

П. Фрейре окреслив такі ознаки «банківської» моделі освіти:

- а) учитель вчить, а учні вчаться;
- б) учитель знає все, а учні нічого;
- в) учитель думає, а за учнів думають;
- г) учитель говорить, а учні покійрно слухають;

- г) учитель дисциплінує, а учні підкоряються;
- д) учитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються;
- е) учитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії учителя;
- є) учитель вивчає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї;
- ж) учитель поєднує владу знання із власною професійною владою, яку він (вона) запроваджує на противагу свободі учнів;
- з) учитель – суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти» [122, с. 55].

«Банківська» модель освіти була перешкодою для розвитку критичної свідомості. Тепер ця теорія теж є загрозою для учнів, яким не дають змоги виражати свою автономію, адже це може похитнути завойоване учителем місце. Навпаки, лише завдяки мислячим учителям, які можуть кинути виклик тоталітаризму в освіті, можемо простежити зміни для створення кращих умов в освітньому просторі. «Банківська» модель освіти, як вважав П. Фрейре, створює «некрофілію», адже слугує гнобительським інтересам. Учні стають об'єктами-приймачами, які пристосовуються до світу [189].

П. Фрейре звертає увагу на складові «банківської» моделі освіти: суб'єкта-оповідача та об'єкта-слухача [207]. З огляду на це, розуміємо, що у такому освітньому процесі переважає розповідь, що призводить до зубріння. Крім того, нерідко такі розповіді вчителів не мають нічого спільного з практичним застосуванням.

На відміну від «банківської» моделі, у «проблемно-орієнтованій» освіті заперечується розповідь, а натомість втілюється в життя спілкування. Ця модель дає змогу подолати суперечності «банківської» освіти завдяки діалогові, а люди можуть навчити одне одного за посередництвом світу. Цей тип освіти є завжди пізнавальним, тобто учні критично досліджують дійсність завдяки діалогу з учителем, який також вчиться у процесі навчання [122]. «Проблемно-орієнтований» метод є важливим для творчого розвитку особистості. Діалогові стосунки між учнями та вчителем добре впливають на



розвиток обох сторін, адже (завдяки обговоренню реальності) вони можуть думати критично та навчитись багатьох речей один в одного. П. Фрейре називав таких учнів «критичними співдослідниками в діалозі з учителем» [122, с. 62].

«Проблемно-орієнтована освіта, – писав П. Фрейре, – як гуманізуюча та визвольна діяльність утверджує основний принцип: люди, які перебувають під гнітом, мають боротись за своє визволення» [122, с. 67]. Він додає, що процес визволення охоплює такі аспекти, як стать, раса, клас та культура [176]. Освітянин вважає, що всі свідомі особистості повинні боротись за визволення і відкинути «банківську» модель освіти.

Як зауважує бразильський педагог, у проблемно-орієнтованій моделі освіти люди можуть критично сприймати світ, «з яким та у якому вони знаходять себе» [207, р. 252]. Світ є важливим для людини, проте необхідно знайти своє місце у ньому. На думку П. Фрейре, людина, яка є у світі, є глядачем, а людина, яка є зі світом, може створити його по-іншому [207, р. 247].

Г. Мішелетті розкриває своє бачення бразильського освітянина, зокрема, крім «банківської» моделі й справжньої «проблемно-орієнтованої», додає псевдо «проблемно-орієнтовану» (яка насправді є формою «банківської»). Ці моделі демонструють різні відносини, у яких виявляємо, до якої міри керівництво відмовляється від свого контролю, а суб'єкт може це зробити [284]. Такі моделі освіти окреслюють поведінку лідерів і свідомість людей, а також засвідчують важливість оцінки реальної ситуації у суспільстві для подальшого життя.

Результати порівняльного аналізу «банківської» та «проблемно-орієнтованої» моделей освіти наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Відмінності «банківської» та «проблемно-орієнтованої»  
моделей освіти за П. Фрейре**

<b>«Банківська»</b>	<b>«Проблемно-орієнтована»</b>
Учитель – це суб’єкт освітнього процесу Учені – об’єкти освітнього процесу	Учитель та учні – суб’єкти освітнього процесу Світ – об’єкт
Активність учителя та пасивність учнів	Активність учителя і учнів
Учителі «вкладають» знання	Учителі – співдослідники учнів
Знання – готовий матеріал для учнів	Знання - стимул до обговорення
Запам’ятовування	Творчий процес
Авторитаризм	Визволення
Пристосування до реальної ситуації	Можливість змін реальної ситуації
Розповідь	Діалог

*Підготовлено автором на підставі опрацьованих джерел [122; 123; 175; 207]*

Отже, дві протилежні моделі освіти, подані П. Фрейре, є важливими для цілісного розуміння освітнього процесу. Виділено такі переваги «проблемно-орієнтованої» освіти, як творчість, діалог і критичне мислення тощо. Описано недоліки «банківської» освіти: розповідь, активний спосіб викладання матеріалу вчителем та пасивність учнів тощо.

На відміну від «банківської освіти», позбавленої усіх критичних елементів викладання та навчання, бразильський педагог вважав освіту політичною, яка дає змогу самовиражатись і займатись самоврядуванням [234]. З огляду на це, зауважимо, що у «проблемно-орієнтованій» моделі є політична складова.

Слід також додати, що взаємодія «педагог – вихованець», «вихованець – вихованець» передбачає зворотний зв'язок у спілкуванні. Кожен вихованець може відчувати підтримку від духовно сильнішої особистості, знайти підтвердження своїм переконанням тощо [14, с. 265].

Іншим компонентом критичної педагогіки П. Фрейре є діалог. В українському педагогічному словнику знаходимо тлумачення діалогу в навчанні як «форми педагогічної взаємодії учителя–учня (учня–учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини» [21, с. 96].

У «Педагогіці пригноблених» бразильський педагог подає своє визначення діалогу. Це – «змагання між людьми, посередником між якими виступає світ, за те, щоб назвати цей світ» [122, с. 70]. У цьому сенсі під словами «назвати світ» слід розуміти процес змін, коли люди намагаються трансформувати світ, спілкуючись з іншими на рівних умовах.

П. Фрейре глибоко досліджував діалог, адже без нього неможливо розглядати його критичну педагогіку. Він стверджував, що діалог необхідний для освіти, а також акцентував на важливості діалогу, коли займався програмою щодо ліквідації неписьменності у Бразилії, а потім і в інших країнах. Прагнучи адаптувати свої погляди щодо діалогу в житті людей, П. Фрейре бере участь у інтерв'ю, написанні книг–бесід, веде діалог під час проведення занять, а також публічні діалоги.

Варто зазначити особисті стосунки П. Фрейре з М. Еплом, який виокремив певні розбіжності в їхніх поглядах, описуючи випадок на одному з публічних діалогів. Зокрема, під час семінару за участі військових та прогресивних учителів він висловив занепокоєння про засоби щодо переконання вчителів виконувати деякі положення міністерства. Думки людей про припинення дружби між двома науковцями розвіяла тригодинна дискусія, під час якої П. Фрейре продемонстрував вміння вести критичний діалог [131].

Процес діалогічної взаємодії відіграє важливу роль у взаєминах учителя та учнів, адже етика є одним з ключових моментів формування світогляду тих,

хто навчається. Монологічне спілкування не сприяє створенню умов для творчої реалізації обох сторін. Воно є перешкодою для розвитку особистості. У книзі з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності» знайшли відображення принципи і цінності, які також були виражені у поглядах П. Фрейре. Наприклад, «повага до рівної гідності усіх людей, прав людини, верховенства закону і демократичних цінностей», а також «повага до свободи самовираження та інших фундаментальних свобод гарантують, що жодна сторона не буде домінувати, а отже, є вирішальними в забезпеченні того, що міжкультурний діалог керуватиметься не аргументом сили, а силою аргументу». Крім того, «критичний і конструктивний діалог, що сам по собі є стандартом демократії, повинен визнавати й інші демократичні принципи, такі як плюралізм, залучення і рівність» [3, с. 16–17]. Як зазначає П. Сікорський, діалогова взаємодія є необхідною умовою до розв'язання суперечностей, а також гуманізації та демократизації процесів в освіті [85].

У сучасній педагогічній практиці суб'єкт – суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу почала переважати суб'єкт–об'єктну, бо вона може забезпечити прагнення учнів до саморозвитку та пізнання нового матеріалу. Варто зауважити, що кожна форма суб'єкт–суб'єктної взаємодії визначається «мірою втручання педагога у навчальний процес і зростання самостійності студентів, їхньої інтегральної активності» [79, с. 12]. Розуміємо, що викладач/вчитель не повинен втручатись, а лише спонукати студентів/учнів до мислення. Якщо зростає самостійність тих, хто навчається, то потрібно дати шанс цьому розвитку. П. Фрейре переконаний, що вчитель не повинен діяти, а учні лише мати ілюзію того, що вони діють.

Діалог для бразильського освітянина є частиною процесу усвідомлення, який пробуджує критичну свідомість. Ця свідомість «повинна зрости з критичних освітніх дій, що базуються на сприятливих історичних умовах» [123, с. 34]. Зауважимо, що на погляди П. Фрейре щодо застосування діалогу вплинула суспільно-політична ситуація у Бразилії. Під час його навчання в школі діалог не був важливим, його не розвивали належним чином, адже це не

було корисно для влади. Саме тому бразильський педагог почав активно пропагувати діалогічний спосіб у поданні матеріалу, зважаючи на поліпшення політичних умов.

Бразильський педагог стверджував: «Той, хто вступає в діалог, робить це з кимось, говорячи про щось, і саме це «щось» має становити новий зміст пропонованої нами освіти». Зокрема, він також протиставляє діалог, який є горизонтальним зв'язком між особами, антидіалогові, який втілює вертикальні стосунки між людьми [123]. П. Фрейре акцентував, що у спільному пошуку істини лише обговорення є важливим процесом. Антидіалог ніколи не може створювати критичне мислення, а, навпаки, є просто переданням інформації, адже не створює емоційної основи для двох суб'єктів. Горизонтальні стосунки створюють атмосферу спілкування, завдяки якій можна здобути найкращий рівень освіти. Натомість вертикаль є перешкодою на шляху відкриття нових горизонтів пізнання.

П. Фрейре багато зусиль докладав для поширення письменності й виробив методику для пробудження свідомості, а не механічного запам'ятовування матеріалу. Він розробив програму, відповідно до якої люди стали би не реципієнтами, а суб'єктами [123, с. 59]. Неписьменним іноді приписували роль об'єкта у навчанні, проте П. Фрейре змінював таке ставлення. Відомий педагог брав до уваги проблему простого розуміння-запам'ятовування тексту зі свого дитинства. На жаль, нерідко він спостерігав подібні ситуації у закладах освіти. У цьому контексті вважав, що потрібно звернути увагу на підготовку майбутніх учителів, які повинні розцінювати не лише свою роль як суб'єкта, але вважати такими і учнів.

Роль педагога, як вважає П. Фрейре, «полягає у вступі з неписьменними в діалог про конкретні ситуації» [123, с. 64]. Крім того, вчителі повинні забезпечити своїх учнів засобами, завдяки яким ті опануватимуть письмо та читання. Бразильський освітянин брав до уваги політичну ситуацію у Бразилії і хочів, щоб пригноблені посіли вагоме місце під час прийняття рішень у державі. Слід зауважити, що неписьменні не могли голосувати, що засвідчує

важливість програми поширення письменності, розробленої П. Фрейре. Люди повинні усвідомити свою невід'ємну роль у суспільних подіях та не боятись брати відповідальність за власні рішення.

Цікавою є позиція П. Фрейре щодо «культури мовчання», коли учень (студент) стає пасивним одержувачем знань. Зазначав, що у той час, коли в Бразилії процвітала «культура мовчання», він розвивав освітню теорію у навчанні письменності дорослих, яка генерується у цю культуру замість механічного способу передачі знань. «Культура мовчання» негативно впливає на людей, адже вони стають пригнобленими, тому повинні почати критично усвідомлювати реальність. Учні мовчать, проте, коли починають висловлювати свою думку, то можна відчутти тремтіння від страху. Процес «усвідомлення» із застосуванням діалогу здатен змінити «культуру мовчання», щоб учні позбулись усіх обмежень тиші та відчули силу свого голосу. Так учні мають можливість інтерпретувати світ і здобувати знання з іншими учнями або ж учителями.

П. Фрейре описує «культуру мовчання», розуміючи, що людське існування не може бути мовчазним і здійснюється не тоді, коли ми мовчимо, а тоді, коли говоримо, працюємо та думаємо. Згодом він додає, що має на увазі справжнє мовчання, коли медитатор «занурений» у реальність [122, с. 70]. Як зауважив бразильський педагог, щоб подолати «культуру мовчання», яка проникає в наше мислення, ми повинні уникати як механічного фаталізму («не можемо нічого зробити, це завжди так виглядатиме»), так і наївного ідеалізму («достатньо скласти нову програму»), характерного для досліджень і навчання про несправедливість у системі освіти та поза нею [270, р. 12]. Наприклад, П. Фрейре писав: «Хоча неможливо повернути маси, що підводяться з колін, до попереднього стану приниження, але є можливість змусити їх до бездіяльності й мовчання в ім'я їхньої власної свободи». І додавав про наявність вибору стати на бік реакціонерів чи прогресивних [123, с. 26].

Водночас зазначав, що «маси є «німими», тобто їм заборонена творча участь у трансформації свого суспільства і, отже, свого існування» [180, р. 21].

На нашу думку, якщо люди можуть змінювати суспільні речі, то вони є активними учасниками процесів у державі. Нічим надзвичайно важко у житті, але вони намагаються знаходити методи порозуміння, проте, коли гнобителі роблять людей «німими», то це надзвичайно сумна ситуація у суспільстві. Учні, які можуть висловлюватись, але цього не роблять, оскільки не мають такої можливості, просто пристосовуються до світу.

П. Фрейре також висловлює свою думку щодо сократівського діалогу. Він вважав, що сократівський діалог не є типом діалогу, за допомогою якого люди залучені у культурну дію. Платон та Сократ використовували діалог як вступ до повторного відкриття давно забутих ідей. На відміну від поглядів відомих філософів, діалог П. Фрейре є відображенням відносин «людина–світ» [153, р. 70]. Бразильський науковець ставить у центр людину, її існування у світі та зі світом. Метод Сократа полягає у досягненні результату, тобто у виявленні істини за допомогою правильно поставлених запитань. В освітній галузі це означає формулювання вчителем запитання для наведення учнів на пошук правди. У цьому випадку вчитель знає істину, але стимулює тих, хто навчається, до її знаходження. Л. Сірик пише про сократівського учителя, якому постійно потрібно навчатися і утверджувати свої знання [86]. П. Фрейре акцентував на ролі співдослідника у цьому процесі, тобто вчитель разом з учнями шукають правду. Спільною ознакою обох мислителів є активне залучення учнів до освітнього процесу і творчість. Як зауважує М. Триняк, завдяки сократівському діалогу «населення перетворюється з мовчазних мас на громадянське суспільство, яке конститується і самоутверджується» [103, с. 4]. Таку ж мету і передбачає фрейрерівський діалог, адже бразильський вчений завжди наголошував на проблемі мовчання людей.

У розвитку людської свідомості діалог є важливою складовою. Не можемо відкидати факт розуміння учнями своєї історичності. Вони повинні усвідомити расові та класові площини в освіті. Крім того, діалог є ознакою буття людей. У діалогічній розмові з А. Шор бразильський педагог зауважив: «Діалог – це тип необхідного стану до такої міри, що люди стають більш

критично комунікативними істотами. Діалог є миттю, коли люди зустрічаються, щоб задуматись про реальність, адже вони творять і перетворюють її» [226, р. 98]. Водночас люди усвідомлюють межі свого знання і можуть знайти спосіб поліпшити їх.

Зміна системи спілкування вчителя з учнями є умовою для успішної взаємодії, яка приведе до здійснення справжньої педагогічної діяльності й збагачення інтелектуально-моральних рис учнів.

У діалогічному мовленні, на думку П. Фрейре, надзвичайно важливими є епістемологічна допитливість (готовність досліджувати об'єкт пізнання) і спонтанна допитливість (захоплення без розуміння сенсу). Д. Маседо вдало зазначає, що професори часто інтерпретують першоджерела, вважаючи їх надто складними для учнів (студентів), таким чином гальмують епістемологічну допитливість [217]. На превеликий жаль, у такий спосіб учителі перестають навчати і залучати учнів до діалогу. Учні повинні пам'ятати, що повсякденне спілкування з людьми не є діалогом з епістемологічного погляду, адже не охоплює процесу здобуття знань. Епістемологічна допитливість повинна бути не лише в учнів, але й у вчителів, адже без неї вони не зможуть залучити учнів до діалогу.

Діалог демонструє епістемологічні стосунки, адже є не лише способом залучити учнів до виконання завдання, але й шляхом набути знання. Як зазначає П. Фрейре, діалог є «невід'ємним компонентом процесу учіння і розуміння» [217, р. 379].

У філософії П. Фрейре, як стверджує дослідник з Нової Зеландії, керівник культурних і політичних досліджень в Оклендському університеті П. Робертс, «діалог і практика є взаємопов'язаними, адже справжній діалог відображає гуманізуючу практику» [301, р. 106]. Доцільно зауважити, що гуманізуюча практика є справжньою, коли наявний акт прояву любові у діалозі. Люди, позбавлені любові до інших, не можуть вступати в діалогове спілкування. Це спостерігаємо в освітньому процесі, коли учні не спілкуються між собою або з учителями, бо не виявляють любові до ближніх.



Невід'ємними складовими діалогу, без яких його не можемо розпочати, є любов, довіра і покірність. Крім того, критичне мислення, яке охоплює аналіз реальності і засобів її трансформування, є необхідною умовою для діалогу [132]. Освіта не існує без діалогу, в якому наявна довіра, а учасники розмови виявляють повагу та дружбу. П. Фрейре додає, що скромність та надія є також важливими у нормальному діалозі. Учасники діалогу не повинні виокремлювати себе з-поміж інших, а повинні чекати кращого та боротись.

Складовими розвитку й організації продуктивного діалогу є любов, довіра, віра в людей, покірність, скромність, надія та критичне мислення. Не варто оминати той факт, що діалог був невід'ємною частиною не лише освіти в цілому, але й аграрної реформи, яку П. Фрейре розробляв у Чилі.

Викладач англійської мови Університету Альберти Р. Бауерс порівнює погляди П. Фрейре і російського філософа, культурознавця, літературного критика М. Бахтіна. Обидва, як зауважує дослідник, орієнтовані на практику, були політичними вигнанцями, прибічниками християнства, вважали, що учитель повинен віддавати перевагу діалогу, а не монологу, а також визнають фундаментальну необхідність дискусій. Проте діалогова педагогіка для П. Фрейре формує основу соціальної зміни та визволення, а для М. Бахтіна – основи етичної філософії [144]. Порівняння двох педагогів щодо діалогічної взаємодії дає змогу цілісно зрозуміти погляди бразильського освітянина.

Отже, П. Фрейре також виділяв позитивні сторони діалогу та негативні антидіалогу. Розробив програму поширення письменності, яка стала успішною не лише на батьківщині бразильського педагога, але й в інших країнах. Він звертає увагу на важливість того, щоб люди були суб'єктами, а не об'єктами. П. Фрейре засуджував «культуру мовчання» та описував загрози, які вона може спричинити. Завдяки діалогу учні стають впевненими, довіряють вчителю і можуть творити.

Розглянемо ще одну складову критичної педагогіки П. Фрейре – «conscientization». В українській мові є два варіанти перекладу цього терміна: «усвідомлення» та «усвідомленість». Поняття «усвідомлення» поширилося в

академічному середовищі, його часто використовують у різних наукових галузях. Португальське слово «conscientização» не перекладено в англomовних словниках, проте його адаптували як «conscientization». Цей термін активно вживають дослідники у всьому світі. З огляду на це, в українській мові вживатимемо термін «усвідомлення». Цікавий факт, що П. Фрейре хотів зберегти автентичність слова, щоб його прийняли в усьому світі.

Португальське слово conscientização можна розділити на два: consciencia + ação, що, відповідно, англійською мовою consciousness+action [304, p. 158], а українською – свідомість+дія. Додамо, що свідомість – це «функція надзвичайно складної, високоорганізованої матеріальної системи – людини, людського мозку» [118, с. 76].

«Усвідомлення» є одним з ключових понять в освітній теорії П. Фрейре, тому його походження є важливим для повноцінного розуміння. Це слово обговорювали під час зустрічей професорів за круглим столом у Бразильському інституті вищої освіти (*англ.* Brazilian Institute of Higher Studies) 1964 року. Бразильський педагог не пам'ятає автора поняття, проте переконує, що неодмінно використав би його у своїй термінології, адже воно передавало суттєву складову критичної педагогіки [164]. Термін означає «здатність особистості збагнути соціальні, політичні та економічні суперечності буржуазного світу і вжити заходів до протистояння явищам пригноблення» [33, с. 970]. Зауважимо, що процес обговорення поняття свідчить про те, що науковці цілісно та ґрунтовно підійшли до вибору терміна.

Підкреслюючи виняткову важливість «усвідомлення», можемо стверджувати, що це поняття відкриває епістемологічну допитливість у людей, які можуть заново вивчати світ. П. Фрейре акцентував на розвитку в учнів допитливості, зазначаючи, що учителі повинні лише надихати їх, у чому простежуємо співпрацю у прогресивній освіті.

Для П. Фрейре «усвідомлення» є «не індивідуальним, а соціальним завданням. Воно ніколи не є нейтральним. Педагог повинен мати власне бачення, але не нав'язувати його іншим» [164, p. 123]. Учитель повинен

працювати з учнями, а не за них. За допомогою дискусій вони знайдуть відповіді на запитання. Люди повинні пізнавати світ самі для того, щоб усвідомити реальність і знайти своє місце у ній. В освіті педагоги є чудовими посередниками у цьому процесі. Зауважимо, що процес «усвідомлення» є надзвичайно важливим для пригноблених, які довго жили в умовах гноблення, проте починають критично мислити і діяти.

У контексті проблеми голоду П. Фрейре писав, що людина, яка досягнула «усвідомлення», сприймає голод не просто як відсутність їжі, але і як вираження соціальної та економічної несправедливості, а також розуміє зв'язок між голодом і виробництвом їжі [176]. Люди, які усвідомлюють економічну та політичну ситуацію, починають критично мислити, у них розвивається критична свідомість.

Бразильський педагог вважав, що люди повинні «читати світ», тобто намагатись сприйняти соціально-політичну ситуацію, що можна втілити за допомогою критичної свідомості. Крім того, наголошував на тому, що люди – це історичні суб'єкти, вони можуть здійснювати трансформування.

Зазначимо, що критична свідомість є необхідною для «усвідомлення». Серед основ критичної свідомості можна виокремити такі:

- політична свідомість (розуміння розподілу влади в суспільстві);
- критична письменність (аналітичні навички читання, письма, говоріння, мислення, а також розуміння соціального контексту, критичного сприйняття подій);
- десоціалізація (визнання і кидання виклику поведінці чи цінностям у масовій культурі, критичний аналіз расизму, мілітаризму, сексизму тощо);
- самоорганізація/самоосвіта (трансформування суспільства та освіти, запровадження різноманітних проектів) [310].

П. Фрейре писав: «Свідомість – це інтенціональність до світу» [297, р. 58]. Свідомість постійно прагне існувати у світі. Люди змінюються і усвідомлюють свої знання, а також перевагу над тваринами. Свідомість людей

стає соціальною, адже простежується діалогова взаємодія між людьми у світі. Як стверджує бразильський освітянин, починається спільне мислення.

Якщо звернутися до праці «Формування критичної свідомості», то знаходимо три етапи розвитку критичної свідомості, розроблені П. Фрейре:

1) напівнеперехідна свідомість, яка переважає в Бразилії, де є «замкнені» громади (обмежена сфера сприйняття людини, насамперед це виживання, пасивність, мовчання);

2) наївна транзитивна свідомість, яка превалювала у бразильських міських центрах (спрощення проблем, стадність, полеміка);

3) критична свідомість (процес «усвідомлення» у результаті критичних освітніх дій, а також сприятливих історичних умов) [123].

З огляду на це, стверджуємо, що «культура мовчання» і відмова від власних принципів є ознаками напівнеперехідної свідомості. Крім того, П. Фрейре бачив, що людям добре жити у такий спосіб, адже навіть деякі найнезахищеніші верстви населення не прагнуть змін і приймають все так, як належне, вважаючи, що нічого неможливо змінити. Хоча у наївній транзитивній свідомості ще помітні наслідки «культури мовчання», проте транзитивність свідомості виникає тоді, коли наявна здатність людей вступати в діалог з іншими, а також глибше розуміти світ. Натомість критична свідомість досягається завдяки процесу «усвідомлення».

Критична свідомість, як зауважує бразильський педагог, дає змогу людям «читати світ», тобто вникати в історичні та соціальні події, які їх оточують. Унаслідок цього пізнання люди можуть ідентифікувати умови власного життя і стати їх активними трансформаторами. Водночас усі розуміють, що зміни у світі ведуть до внутрішніх перетворень. Отже, люди критично беруть участь у трансформуванні реальної ситуації у процесі «усвідомлення». У результаті цього процесу вони опиняються в новій реальності, створеній ними ж. Варто додати, що завдяки критичній свідомості люди можуть змінити власне становище пригноблення та одержати можливість висловити свою думку. На її формування значною мірою впливали соціальні та

політичні чинники у суспільстві. Викладене дає підстави вважати, що П. Фрейре досліджував діалог, який є ключовим елементом «усвідомлення».

Отже, «усвідомлення» і роль свідомості у звільненні людства, як зазначав П. Фрейре, можна зрозуміти, коли об'єктивність і суб'єктивність втілюються діалектично [297, р. 62]. Не можемо розглядати свідомість окремо від світу. Оголошення свободи супроводжує процес «усвідомлення».

Концептуальне значення «усвідомлення» базується на декількох поняттях. По-перше, люди повинні точно оцінювати реальну ситуацію. Те, що вважаємо правдивим сьогодні, може змінитися завтра. По-друге, завдяки критичному розумінню світу ми краще розбираємось у своїй свідомості. По-третє, вчинки людей і суспільні структури відповідають панівним ідеологіям та епістемологіям. Крім того, саме наша свідомість формує матеріальний світ [156, р. 2–3].

У проблемно-орієнтованій освіті реалізується стан «усвідомлення», адже саме у навчанні пізнавальний об'єкт стає посередником між учителем та учнями [122, с. 61]. «Усвідомлення» є результатом «проблемно-орієнтованої» освіти. Для подолання суперечностей між ними потрібно заохочувати діалогові стосунки, завдяки яким є можливість навчатися один в одного. Люди, усвідомивши свою присутність у світі, завдяки пізнанню можуть цілісно розглянути реальність. Учителі та учні повинні разом навчатись.

П. Фрейре став «міфом у власному житті», зважаючи на розвиток концепції «усвідомлення», яка призвела до певного нерозуміння терміна. Чим більше працю публікував бразильський освітянин, чим більше їх коментували, тим важче було відрізнити його поняття від інтерпретацій [229, р. 301].

Крім того, «усвідомлення» можна розглядати в контексті освіти дорослих, а також неформальної освіти. П. Фрейре завжди зауважував, що усвідомлення не може існувати без теорії та практики, діалогу, а також має певні історичні межі.

Отже, «усвідомлення» є розумінням суспільно-політичної ситуації і можливості їй протистояти, а також процесом розвитку свідомості, за допомогою якого можемо змінювати світ.

*Діяльнісний підхід* – ще один компонент критичної педагогіки П. Фрейре. Слово «*praxis*» походить із грецької мови і означає «дія».

«Критичне осмислення практики, – писав П. Фрейре, – вимога для взаємовідношення між теорією та практикою» [121, с. 45]. Практика демонструє взаємозаміну теорії та дії. Будь-які теоретичні основи повинні бути підсилені практичними діями. Учитель не може стати справжнім знавцем своєї справи лише завдяки теорії. П. Фрейре зауважує, що «розподіл практики та теорії на дві частини суперечить поняттю практики» [261, р. 154]. Він розглядає їх як одне ціле. Це важливо для того, щоб уникнути звичайного говоріння в теорії та сприяти активному використанню теоретичних знань на практиці.

Американський дослідник М. Бойс стверджує, що практика – це «постійний процес переміщення між текстом чи теорією, застосування, відображення оцінювання та повернення до теорії» [195]. Крім того, вона поєднує визвольну освіту з трансформаціями у суспільстві. Учні, які застосовують практику, можуть брати участь у діях, де задіяна значна кількість людей.

П. Фрейре завжди зауважував, що «освітня практика повинна бути пов'язана з теорією знання» [325, р. 198–199]. Практика, на його думку, не відображає теорію, але без неї теоретичні знання можуть бути марнуванням часу. Теорія передбачає «логічну артикуляцію понять», а практика – інтуїцію та швидке прийняття рішень [179, р. 101–103].

Отже, практика є необхідною умовою для створення кращих умов для навчання, адже завдяки їй втілюються освітні програми. Учні завдяки «усвідомленню» і застосуванню практики можуть активно залучатись до процесу здобуття знань, а згодом оцінити його. Учителі повинні обмірковувати власну роль та оцінювати власні навички учіння для вдалого практичного застосування.

*Гуманізація* в освіті та в суспільстві у цілому є однією з центральних проблем, які досліджував П. Фрейре. Адже гуманізація – це «спосіб, за допомогою якого чоловіки та жінки пізнають себе, свій спосіб поведінки та мислення, коли вони розвивають свої здібності думати не лише про себе, але й про потреби інших» [230, р. 164]. В. Воронкова зауважує, що завдяки гуманізації вищої освіти у людини розвиваються цілі, виняткові розумові здібності, здатність до самореалізації [16]. Зазначимо, що гуманістичний підхід у навчанні передбачає взаємну повагу до свобод та поглядів учителя та учнів.

На думку П. Фрейре, гуманізація та дегуманізація протистоять одна одній. На жаль, такі негативні речі, як пригноблення, несправедливе ставлення перешкоджають гуманізації [122]. З огляду на це, метою визволення є гуманізація. Бразильський освітянин вважав, що основним засобом зв'язку вчителів та учнів є діалог. П. Фрейре завжди пропагував людяність в освітньому процесі, увагу до цінностей різних людей, що і створює нормальні умови для реалізації особистостей учителів та учнів, сприяє розвитку творчого потенціалу. Водночас наявний доступ для здобуття освіти для всіх верств суспільства.

Невід'ємними елементами застосування критичної педагогіки є *особистісні характеристики вчителя*. Учитель був, залишається та буде важливим учасником педагогічних дій. Розглянемо особистісні характеристики, притаманні вчителю, який вміє критично сприймати дійсність, для якого «проблемно-орієнтована» модель є єдиною.

По-перше, це *скромність*. Учитель розуміє біль учнів та інших учителів, а також поважає знання й очікування учнів [208]. Як додає П. Фрейре, здоровий глузд є одним з основних аспектів скромності [184]. Найголовніше, що вчитель вміє уважно слухати учнів, а не лише себе. Він розуміє, що не є винятковим та з повагою ставиться до учнів. Неможливо проводити діалогічні розмови без скромності. Учитель не повинен переважати у спілкуванні.

По-друге, вчителю повинні бути притаманні *терпіння і нетерпіння*. Як влучно заявив П. Фрейре, учителі «повинні бути терпеливо нетерплячі» [208,

p. 16]. Допомагаючи учням, вони мають обережно підштовхувати їх у втіленні планів. Ці дві особистісні характеристики переплітаються і не існують окремо.

Люди, чиє покликання – бути педагогами, повинні бути терплячими. Як писав В. Сухомлинський, «дитячі слабості... коли уважно до них придивитися і вдуматися в них, коли пізнати їх не тільки розумом, а й серцем, виявляються дуже незначними, такими, що не варті ні гніву, ні обурення, ні покарання» [94, с. 423].

По-третє, важлива особистісна характеристика вчителя – *толерантність*. Педагог повинен толерантно ставитись до поглядів учнів, навіть якщо вони відрізняються від його [208]. У цьому контексті усвідомлюємо, що вчителі, які упереджено ставляться до учнів, не можуть бути толерантними, адже не відповідають вимогам етики та демократії. Прояв терпіння у спробі зрозуміти їхнє соціальне становище, культуру, расові відмінності є неоціненним кроком у поширенні толерантності. Людська і педагогічна повага до учнів, яка дає змогу побачити кожную індивідуальність, а також діалог на основі демократичних принципів є можливістю для тих, хто навчає, і тих, хто навчається, стати толерантними.

Зазначимо, що учителі повинні толерантно ставитись до поглядів учнів, не принижуючи їх та не занижуючи бали за іншу думку. Аргументацію цієї особистісної характеристики знаходимо у практичній діяльності П. Фрейре. Наприклад, читаючи письмове завдання випускників Католицького університету в Сан-Паулу, він здивувався, що студент, який висловив протилежну думку від нього, написав, що очікує низької оцінки. Натомість бразильський педагог продемонстрував толерантність і повагу до студента [193].

По-четверте, особистісна характеристика, без якої робота вчителя втрачає сенс, – це *здатність любити учнів* [184]. П. Фрейре писав, що, крім наукових знань, відповідального ставлення до роботи, наполегливості, учителі не повинні забувати про вияв любові до своїх учнів. Окрім того, учителі не повинні боятися, що виглядатимуть не по-науковому і виставлять себе на



глузування. Наведемо слова В. Сухомлинського, що любов педагогів до дітей «має бути такою, щоб у дитини пробуджувалася чутливість серця до навколишнього світу, до всього, що створює людина, що служить людині, і, звичайно, насамперед до самої людини» [94, с. 546]. Крім того, український педагог зауважував, що любов до дітей – «це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [95, с. 292]. Як зазначає М. Чепіль, «багаторічний досвід роботи в освітній галузі переконав народного вчителя у тому, що успішно навчати та виховувати школярів неможливо без любові до кожної дитини» [126, с. 38].

По-п'яте, важливою особистісною характеристикою доброго вчителя є *смівливість*. Вона допомагає побороти свої страхи, що не є абстрактними, наприклад, втрата роботи чи підвищення [184].

Варто також додати, що поганий настрій учителів не повинен відображатись на їхній роботі. Етика є необхідною умовою у педагогічній діяльності. Цікаву думку висловив П. Фрейре про те, що «біолог обговорює природу життєвих форм, які аналізує, але також потрібне обговорення солідарності, етики, любові, гідності, поваги до інших, природи демократії» [209, р. 314].

П. Фрейре завжди зауважував, що освіта не може бути нейтральною, викладання матеріалу вчителем не може оминати питання свободи, пригноблення, влади тощо. Вчителя чи викладача не можна ставити в академічні рамки, адже процес викладання тісно пов'язаний із соціальними, політичними, етнічними й економічними чинниками.

Беручи до уваги переконання П. Фрейре про освіту як форму певної «ідеології», зазначимо про місце вчителя, яке є «між тими, хто привласнив собі добробут, землю й знання суспільної та культурної системи, та тими, хто не має всього цього» [121, с. 33]. Бразильський педагог завжди боровся із класовою несправедливістю й акцентував на визначній ролі вчителя як містка між

багатими та бідними, що може суттєво вплинути на зміну такого стану речей. Подібні погляди наявні й у творчості В. Сухомлинського, який наголошував на розвитку педагогами таких моральних якостей, як «класове чуття, особисте ставлення до ладу насильства і гноблення» [96, с. 161].

Крім того, важливу роль у становленні вчителя як професіонала, який може вести діалог в екзистенціальному, внутрішньому, а також політичному сенсі, відіграє гідність [103].

Зазначає П. Фрейре і про сучасну освіту, проблемою якої є традиційні вчителі, акцентуючи на особистісних характеристиках нового педагога. У своїх роздумах про освіту він окреслює мікрокомпоненти будь-якої освітньої ситуації:

- присутність педагога, який навчаючи сам вчиться, та учня, який навчаючись сам вчить;
- знання, яке передають педагоги і сприймають учні;
- важливість освітньої спрямованості з проміжними та найближчими цілями, яка також охоплює політичний аспект;
- методи, освітні процеси, техніки, що відповідають поставленим цілям [210].

Немає готової моделі освітньої практики, яку можна застосовувати в освітньому процесі. Освітня система, на думку П. Фрейре, «створюється і відтворюється за допомогою соціальних практик, які і становлять певне суспільство» [203, р. 68].

П. Фрейре завжди акцентував, що учителі та учні разом створюють нове знання, відкидаючи ідею простого процесу передання і споживання інформації. У філософії освіти бразильського педагога піддається сумніву роль учителя як експерта, який зберігає і передає легітимізоване знання, а учень залишається порожньою біофізіологічною оболонкою [121]. Він розвіяв «божественну місію» вчителя, а звернув увагу на його звичайну участь в освітньому процесі. Варто зауважити, що П. Фрейре боровся і закликав усіх до гарного ставлення

до вчителя, зокрема, зазначав про необхідність надавати вчителям гідну заробітну плату і захищати їх від несправедливості й приниження.

Згідно із П. Фрейре, критична педагогіка надає учням можливість читати та писати, бути активним учасником освітнього процесу (на відміну від звичного зубріння).

Наступним педагогічним напрямом, цілі якої відображають переконання П. Фрейре, є *емансипаційна педагогіка*. Це – «освітній рух, започаткований у 70-х роках у Сполучених Штатах Америки, який розвинувся із критичної теорії франкфуртської школи (М. Хоркхаймер, Й. Хабермас (Німеччина), прагматизму (Дж. Дьюї) і неомарксизму (П. Бурдьє, Ж. К. Пасрон (Франція))» [38, с. 84]. Ідеологами емансипаційної педагогіки вважають П. Фрейре, П. Макларена, Г. Жиру, А. Шор. Слід зауважити, що у цьому напрямі альтернативної педагогіки виділяють свободу висловлення думки, опір авторитарному навчанню та несправедливому ставленню у суспільстві. Як зауважують А. Нурі та М. Саджаді, головною ідеєю емансипаційної педагогіки є створення демократичного і справедливого суспільства, а освітніми цілями – гуманізація, проблемно-орієнтована модель освіти та критичне «усвідомлення» [290, р. 76]. Саме це вбачаємо у поглядах бразильського освітянина, який завжди прагнув демократичності й справедливості. Зауважував, що педагоги повинні «вчити хлопців і дівчат, незалежно від того, до якого соціального класу вони належать. Вони мають багато навчити на прикладі боротьби за фундаментальні зміни, що нам потрібні, а також боротьби проти авторитаризму і на користь демократії» [184, р. 63].

Дефініцію цього терміна пропонує О. Заболотна: «емансипаційна педагогіка (від лат. *emancipatio* – формальне звільнення сина з-під батьківської влади) – напрям альтернативної педагогіки, спрямований на звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, які обмежують автономність людини в суспільстві і не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова і право на самореалізацію (виникла на початку 70-х років ХХ століття)» [38, с. 46]. Передбачає ведення переговорів, а також

трансформування взаємин у класі, матеріальні й соціальні відносини в суспільстві. Головними цілями емансипаційної педагогіки також є гуманізація (згідно із П. Фрейре, світ стає гуманним через діалог, що досягається завдяки любові, покірності, вірі, довірі, надії та критичному мисленню), критичне «усвідомлення» та створення «проблемно-орієнтованої» моделі освіти. Подібно до критичної педагогіки, ключовими положеннями є такі: освіта розширює уявлення учнів про реальність, освіта є трансформаційною, основою освіти є діалог, освіта є політичною [290]. На думку П. Фрейре, «усвідомлення» означає, що всі учасники усвідомлюють своє знання. «Проблемно-орієнтована» модель освіти є важливою в освітньому процесі, адже стимулюються діалогічні відносини та повага один до одного, а також можливість вчитися не лише учням у вчителів, але і навпаки. Принципи емансипаційної педагогіки близькі бразильському освітянину, він, зокрема, завжди акцентував на політичності освіти, трансформуванні суспільства тощо.

Іншим пріоритетним напрямом альтернативної педагогіки у творчості П. Фрейре визначаємо *трансгресивну (граничну) педагогіку*. Зауважимо, що трансгресивна педагогіка – це «напрямок у сучасній педагогіці, який постав у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос, Дж. Бетлі, Р. Кун та ін.) та гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)» [38, с. 90]. Крім Г. Жиру та П. Фрейре, трансгресивною педагогікою цікавилися Дж. О'Нейл (Канада), С. Влох, Я. Козелецький (Польща) [38]. У цій педагогіці найважливішим аспектом є подолання меж. З цієї позиції можемо стверджувати, що ідеї бразильського педагога відповідають цьому напрямку в освіті, він, зокрема, завжди спонукав учнів розвивати свою унікальність, не залишатися в межах ідентичності в освітньому процесі.

У статті А. Бойчук описано походження терміна «трансгресія». Зокрема, зазначено, що «transgression» у французькій мові «виникає як науковий і, відтак, релігійний термін ще у ХІІ столітті, воно означає «переступання через», «подолання», «порушення» закону, ритуалу або взагалі якоїсь заборони»

[9, с. 67]. В енциклопедії історії філософії подано, що трансгресія є «одним з ключових понять постмодернізму, що фіксує феномен переходу непрохідної межі і перш за все – межі між можливим та неможливим: «трансгресія – це жест, який звернений на межу (Фуко), «подолання непереборної межі (М. Бланшо)» [102].

Варто також зазначити внесок Г. Жиру, який багато праць присвятив граничній педагогіці. Зокрема, у статті «Гранична педагогіка в епоху постмодернізму» (*англ.* «Border Pedagogy in the Age of Postmodernism») зазначив, що не лише подолання меж, які перешкоджають знанням, є необхідним у граничній педагогіці, але і поєднання педагогіки з боротьбою за демократичний лад у суспільстві. Завдяки цьому напряду учні усвідомлюють і фізичні, і культурні межі [239].

Зауважимо, що саме розуміння межі є необхідним для того, щоб усвідомити ту лінію, яку потрібно подолати. У цьому випадку можлива трансгресія. Як відомо, П. Фрейре завжди акцентував на соціальних та політичних умовах у суспільстві, які люди повинні усвідомити. Вважаємо, що це і є ті межі, які потрібно перейти, щоб стати суб'єктом. Невід'ємним аспектом освітнього процесу вважав політику. Така ж практика наявна і в граничній педагогіці. Навчання відбувається не лише в закладах освіти, але і за їхніми межами, тобто педагоги та учні можуть культурно розвиватися, свідомо оцінювати суспільно-політичну ситуацію.

Завдяки граничній педагогіці Г. Жиру учнів спонукають до розвитку «не-ідентичності», щоб подолати межі влади, можливості й залежності. П. Фрейре також розвиває в учнів відчуття «не-ідентичності», для досягнення яких потрібно прийняти позицію, відмінну від власної, тобто у певному сенсі розвивається антагонізм із собою. Усе це можливе лише за умови повноцінного формування іншої позиції. Крім того, педагогіка відомого освітянина передбачає інтелектуалів, які можуть перейти межі і розвинути антагонізм [251]. Одну річ, на думку бразильського педагога, яку не повинні забувати учні, – це те, що «взяти на себе якусь роль не означає виключити з цієї

ролі інших, бо саме «іншість» того, хто «не-Я», дає мені змогу взяти на себе радикальність «Я» [121, с. 57]. Учням слід зрозуміти, що вони є суб'єктами, усвідомити свою культурну ідентичність та не боятися зайняти іншу сторону. Наприклад, якщо учні, яким подобається не виконувати домашні завдання, зрозуміють, що не зможуть надалі навчатися у закладах вищої освіти, то зможуть сформувати інше ставлення. Вони почнуть протистояти власним поглядам, тобто можна вести мову про антагонізм.

П. Фрейре як «інтелектуала на межі» характеризує його сенс «безпритульності» та перехід до виміру іншості, зокрема, вигнання та перебування між різними епістемологічними, культурними та просторовими межами. Зв'язок між колективною суб'єктивністю і індивідуальною ідентичністю, згідно з П. Фрейре, повинен розірватися. Натомість він зосереджує увагу на політиці, яка може поєднати страждання людини з надією [235, р. 180].

Зауважимо, що завдяки педагогіці П. Фрейре селяни, які опинилися на краю убогості, спричиненої домінуючою групою, яка платила їм мізерну плату, дійшли розуміння, що їх обмежують. Окреслення меж старих позицій необхідне для створення нової суб'єктивності [251]. Такий вплив на «усвідомлення» селян свого становища мали програми поширення письменності, які бразильський освітянин спочатку запровадив у Бразилії, а згодом у Чилі та деяких африканських країнах.

Ще одним напрямом альтернативної педагогіки можемо вважати *антипедагогіку*, певні засади якої наявні у переконаннях П. Фрейре. Антипедагогіка – це «рух у педагогіці, який почався на початку 70-х років ХХ століття. Його предметом стало неприйняття теорії і практики загальноприйнятого навчання дітей та молоді. Антипедагогіка виказала протест проти педагогічної омніпотенції, негнучкості педагогічного мислення, дій і навичок, відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, приязнь, самореалізація і відповідність кожній особі, незважаючи на її вік, стать, расу, релігійну приналежність тощо» [38, с. 78]. В енциклопедії «Історії

педагогіки» подано таку дефініцію цього терміна: «Антипедагогіка – педагогічна теорія, яка виникла в 70-х роках ХХ ст. в США і дістала поширення в Західній Європі як протест проти «педагогічного тоталітарного виховуючого суспільства». Представники антипедагогіки обґрунтовують відмову від виховання як цілеспрямованого процесу формування особистості. Вони твердять, що виховання... руйнує психічне здоров'я молодого покоління внаслідок непосильних вимог, які ставить перед ними цивілізація» [1]. А у польському лексиконі «Педагогіка» (Leksykon «Pedagogika») знаходимо таке визначення: «антипедагогіка – це напрям антиавторитарної педагогіки, девізом якої є «підтримувати, а не виховувати» [267, s. 17].

Хоча не всі ідеї антипедагогіки близькі П. Фрейре, але основними стали концептуальні засади, досліджені О. Заболотною, зокрема, право брати участь у політичних та економічних подіях у суспільстві, визволення на противагу авторитаризму [38]. В антипедагогіці роль учителя є практично незначною, а у поглядах бразильського педагога вона є важливою у різних проявах. Зазначимо, що П. Фрейре не є автором чи одним із найвизначніших представників цього напрямку, проте він досліджував деякі ідеї, які збігаються з антипедагогічними.

П. Фрейре також сповідував ідеї свободи та можливості самовдосконалення, не беручи до уваги клас та расу. Він висловив власні міркування на цю тему: «Расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності й становлять радикальне заперечення демократії» [121, с. 53]. Зауважимо, що бразильський педагог критикував традиційний підхід.

Напрямом критичної педагогіки, що відображає погляди П. Фрейре, є *феміністична педагогіка*, яку висвітлюють науковці-педагоги Н. Самойленко [83] та І. Кизима [45]. Зазначимо, що І. Кизима у своїх працях використовує термін «феміністська педагогіка». Ґрунтуючись на різних працях, ми вживаємо термін «феміністична».

У статті «Феміністична педагогіка та класика» Л. Макклор зауважує: «У критичній педагогіці стверджується, що знання не є статичними та унітарними, а радше результатом відкритого процесу переговорів та взаємодії між вчителем та учнями. Феміністична педагогіка, як відгалуження критичної педагогіки, також стверджує, що гендер відіграє вирішальну роль у класі, впливаючи не тільки на те, що вчать, але й на те, як його вчать» [279, р. 53]. У феміністичній педагогіці необхідними є демократичність, поєднання емоційних та пізнавальних складових у навчанні, а також розвиток гуманності в освіті [45]. Зокрема, в освітньому процесі важливим є партнерство, толерантне ставлення, незважаючи на стать, можливість висловлювати свою позицію, а також визнання несправедливого становища жінок. Напрямок став популярним завдяки великій кількості досліджень із цієї проблематики.

Зважаючи на те, що феміністична педагогіка базується на компонентах критичної педагогіки, доцільними у ній є погляди П. Фрейре, зокрема, про пригноблення та соціальні зміни. У цьому напрямі також важливо спонукати до критичного мислення та діалогу в навчанні.

Цей напрям виник у теорії освіти внаслідок незадоволення патріархатним аспектом у навчанні та «маскуліністськими» дискурсами в освіті [23, с. 98]. Як зауважує Н. Самойленко, у центрі уваги стали стосунки між статями, а не класами. Зважаючи на традиційний підхід в освіті, прибічники феміністичного напрямку вважали, що ставлення в закладах освіти було кращим до чоловіків (хлопців), аніж до жінок (дівчат) [83, с. 460]. Цікавими є дослідження про те, що учні чоловічої статі більш активно вступають у дискусії у навчанні, ніж жіночої, а натомість жіночі когнітивні стилі теж відрізняються, тому створення класів, що відповідають жіночій статі, було б доцільним. Окрім того, для феміністичної педагогіки характерний студентоцентризм та демократія в аудиторіях [279].

Феміністична педагогіка збагатила погляди на навчання П. Фрейре завдяки «подоланню психологічних, структурних і нормативних перешкод та надання процесу навчання більшої емоційної насиченості» [83, с. 460]. Учні



стають активними й усвідомлюють свої права, а освітній процес – емоційнішим та цікавішим.

П. Фрейре значну увагу приділив проблемі пригноблення. Відповідаючи на запитання про критику феміністок в одному діалогічному спілкуванні з Д. Маседо [215], зауважив, що у працях після «Педагогіки пригноблених» він зважав на зауваження щодо «сексистської мови» і просив англійських перекладачів звертати на це увагу. Незважаючи на те, що він не виділяв пригноблення жінок у своїй відомій праці, проте ці ідеї близькі до феміністичної педагогіки. Слід також додати, що, згідно з П. Фрейре, «навіть пригноблений афроамериканець насолоджується привілейованим становищем стосовно до афроамериканки» [215, р. 170]. Зважаючи на різні типи пригноблення, феміністична педагогіка повинна бути у центрі уваги.

А. Шор зазначав про прояви сексизму під час проведення занять. Зокрема, студенти часто перебили студенток, а він, відповідно, перебивав представників чоловічої статі, акцентуючи на рівному праві висловлення думки. Позиція П. Фрейре відрізнялася, бо він вважав, що жінки самі повинні здобути визволення, а викладач не повинен робити це за них. Крім того, чоловіки, які поділяють думку жінок, можуть допомогти їм [226].

Щодо навчання, то «проблемно-орієнтована» модель освіти, зокрема, рівноправне ставлення учня та вчителя, є необхідною у пропагуванні феміністичного напрямку в педагогіці. Не менш важливим є факт соціальних змін у суспільстві.

П. Фрейре зауважував, що якщо вчителі поважають учнів, незважаючи на стать, колір чи соціальний клас, то змешують дистанцію між сказаним і зробленим та зміцнюють демократичний клімат у навчанні [184].

Розглянемо погляди П. Фрейре у контексті *радикальної педагогіки*. І. Предборська стверджує, що до цього напрямку належать «критична педагогіка П. Фрейре, феміністські педагогіки, гранична педагогіка Г. Жиру, антипедагогіка А. Ілліча, революційна педагогіка П. Макларена» [77, с. 237].

Чітке пояснення цього терміна знаходимо у праці Т. Макгетігана (Т. McGettigan), який зауважує, що цей напрям має різне значення. З одного боку, згідно з дослідженнями П. Фрейре, Г. Жиру, П. Макларена та А. Шора, ця педагогіка означає, що освіта повинна бути орієнтована на радикальні соціальні зміни, а політизовані аспекти закладів освіти, політики та практики потрібно проаналізувати. З іншого, завдяки найсучаснішим нововведенням в освіті можна простежити перспективи змін в освітньому процесі [280]. Згідно з ідеями радикальної педагогіки, як вважає І. Предборська, «сучасна система освіти і педагогіка спрямовані на підтримку нерівності і гноблення, тому її метою є звільнення людини від будь-якого приниження і гноблення, боротьба проти класизму, сексизму, расизму, ейджизму» [77, с. 238]. П. Фрейре вважав, що ідеально було б «трансформувати бунтівну свідомість у революційну, бути радикальним, а не сектантським, стратегічним, а не цинічним, використовувати вміння, а не вигоди, віддавати перевагу етичним постулатам, а не пуританству» [140, р. 115]. Завжди виступав проти пригноблення, а також за трансформування суспільства задля змін, особливо у галузі освіти.

Розглядаючи *революційну педагогіку*, зазначимо, що вона «ґрунтується на вірі в те, що мислячі, усвідомлені в суті соціальних відносин люди стануть активними учасниками зміни суспільства, що тільки уява та створення світу позакапіталістичного закону цінностей приведуть їх до реалізації боротьби, яка є їхнім історичним правом і завданням досягти свободи» [77, с. 248].

П. Фрейре мав досвід праці у країнах, де була революція. Наприклад, у Гвінеї-Біссау акцентував на проблемі узгодженості між суспільством з революційним шляхом та освітою в ньому [183]. Завжди відстоював ідеї боротьби із класовою нерівністю, що призводить до пригноблення. «Усвідомлення» – невід’ємний компонент педагогіки бразильського педагога, що є також важливим у революційній педагогіці.

Для цілісного розуміння цього напрямку доцільно провести паралель між критичною та революційною педагогікою, визначивши відмінності. Якщо основою критичної педагогіки є діалог між учасниками освітнього процесу з

подальшою можливістю зрозуміти себе, зокрема, у відносинах влада/знання, то революційна розвивається глибше і вимір влада/знання починає протистояти їхнім суперечностям. У революційній педагогіці важливою є критична свідомість, яка необхідна для подолання певних соціальних обставин [77].

Крім того, що П. Фрейре жив і працював у країнах, де відбувалася революція, він також у «Листах до Христини» наводить такий термін, як «революційна свідомість»: «Ідеальним є сприйняття революційної свідомості, яка, незважаючи на те, що її важче досягти, є важливою і можливою» [176, р. 119]. Також він виступав проти нерівності між класами та расами, що у певному сенсі передбачає революційний підхід.

Зауважимо, що *критичний конструктивізм* відіграв значну роль у спадщині П. Фрейре. Освітній простір дає науковцям у різних галузях можливість рухатися до реформування освіти завдяки впровадженню технологій та вивченню світових тенденцій для створення умов розвитку не лише особистості, але й суспільства. Освіта – це вкладення країни у власне майбутнє, зокрема, розвиток потужного інтелектуального потенціалу. Пріоритетами освіти XXI століття є застосування передових засобів, конструктивне ставлення до освітнього процесу, активні взаємини вчителя й учнів, здатність до творчого вирішення проблеми та вираження своєї життєвої позиції тощо. Країни, які стали на шлях змін в освітній галузі, повинні підготувати зацікавлених людей до нововведень. Особистості, здатні до саморозвитку та самореалізації, не можуть існувати разом з авторитарними системами в освіті, тому поява конструктивного підходу стала актуальною у сучасному світі зі швидким розвитком науки. Зміна традиційного підходу є необхідною, бо часто учні, які успішно виконали стандартні завдання, не можуть застосувати їх у реальному житті. У цьому контексті виокремлення критичного конструктивізму як окремого типу пов'язане з розвитком філософії освіти, зокрема, її понять і функцій. Нові педагогічні терміни виникають у суспільстві як наслідок постійної реорганізації наукової галузі [109].

У кембриджській енциклопедії розвитку дитини автори М. Масколо і К. Фішер подають таку дефініцію: «конструктивізм є філософською і науковою позицією того, що знання виникає в результаті процесу активної конструкції» [273, р. 49]. Додамо ще одне пояснення конструктивізму: «(від лат. *constructio* – побудова) філософсько-педагогічний напрям, який доводить, що дослідження обмежується конструктивними об'єктами і проводиться в рамках абстракції потенційної здійсненності без застосування абстракції актуальної нескінченності» [13, с. 27]. Сутність конструктивізму як головної складової сучасної філософії освіти розглянуто у дослідженнях Т. Равчини, яка зазначає, що ця теорія «обґрунтовує природу процесу навчання як пізнавальної діяльності, в якій студент виконує функції активного суб'єкта і вибудовує власні знання внаслідок взаємодії із середовищем» [80, с. 130].

Теорія конструктивізму була закладена у працях Дж. Брунера, Л. Виготського, Дж. Дьюї, Ж. Піаже. Ідеї конструктивізму в освіті досліджували М. Масколо (США) [273], К. Фішер (США) [273], Е. фон Глазерсфельд (США) [241], Л. де Маседо (Бразилія) та інші. В українській педагогіці значний внесок у розвитку ідей конструктивізму, які зародилися у США, зробила Т. Кошманова. Авторами публікацій на цю тему були О. Мисечко [63], Г. Погромська [71], Т. Равчина [80] та інші.

Критичний конструктивізм у своїх працях висвітлили М. Бентлі (США) [138], Джо Кінчело (Канада) [258], А. Ліонаракіс (Греція) [169], Е. Росс (США) [303], К. Срідеві (Індія) [312], П. Тейлор (Австралія) [319], Ш. Штайнберг (США) [315], М. Фрагакі (Греція) [169] та ін.

Аналіз вітчизняної педагогічної літератури свідчить про відсутність глибокого вивчення критичного конструктивізму в українській педагогічній думці. Додамо, що «аналіз основних положень конструктивістської дидактики показує, що вона може розглядатися як педагогічна філософія, яка ідеологічно близько стоїть до особистісно-орієнтовного підходу. Спорідненість особистісно-орієнтовної парадигми навчання та педагогіки конструктивізму простежується у декількох позиціях: лексичне тлумачення термінів і категорій,

історичні основи розглянутих концепцій, змістовна і функціональна наповненість» [101, с. 4]. Як вважає доктор філософських наук С. Подмазін, на рівні взаємодії вчителя та учня особистісно-орієнтована освіта «являє органічну єдність трьох її основних форм соціально-педагогічної взаємодії: особистісно центрованої, особистісно програмованої та особистісно директивної» [72, с. 125]. Зокрема, в особистісно центрованому освітньому процесі учні вчаться вирішувати проблеми, адже навчання сприймають як досвід, і для цього їм створюють всі умови. Крім того, учителі забезпечують учнів необхідними засобами. Така форма особистісно-орієнтованої освіти відображена у творчості П. Фрейре. Програма поширення письменності, запроваджена бразильським педагогом, була спрямована на розвиток особистостей. Наприклад, у «культурних гуртках» учням надали можливість усвідомити своє існування у світі, обговорювати цю проблему, але без наказового способу. Учні-суб'єкти можуть конструювати знання самостійно. Використовуючи такий підхід, учитель допомагає виявити і розвинути їхні здібності. Особистість учнів, їхня культура є центральними в освітньому процесі, який застосовував у своїй роботі П. Фрейре, а також акцентував на такому ставленні інших педагогів. На його думку, «повага до автономності й гідності кожної особи – це етична вимога, а не прихильність, яку ми можемо виявляти або не виявляти одне до одного» [121, с. 67].

Т. Кошманова слушно зауважує, що у США упродовж 80-х років ХХ ст. простежувалось відходження від біхевіоризму і почав зростати інтерес «до когнітивних та соціал-конструктивістських концепцій», а протягом 90-х років ХХ ст. соціал-конструктивізм та постмодернізм посіли основне місце [52, с. 21]. Загалом можемо зазначити, що переосмислення біхевіоризму стало основою для розвитку конструктивізму.

Отже, традиційний спосіб подання матеріалу і механічного вивчення веде до того, що під час виконання завдання учні, ймовірно, зауважать, що недостатньо інформації, проте не знайдуть самостійного вирішення. Завдяки конструктивістському підходу вони зможуть знайти безліч способів вирішення

завдання. В основі біхевіоризму як психолого-педагогічної концепції закладено те, що поведінкою того, хто навчається, можна керувати. Безумовно, це твердження суперечить тому, що кожна людина є унікальною. Саме у цій тезі виявляється характер конструктивізму, який полягає в індивідуальному підході до особистості. Ключовим моментом в інтерпретації конструктивізму є думка, що знання не можна передати та прийняти в готовому вигляді. Акцентуємо увагу на створенні умов для конструктивного педагогічного процесу як єдиного правильного рішення у контексті конструктивістської дидактики. Очевидно, люди конструюють знання завдяки власному досвіду. Водночас формування конструктивних навичок полегшує освітній процес.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації конструктивізму в сучасній педагогіці, можемо стверджувати, що як основу класифікації зазвичай використовують думку про те, що Дж. Дьюї є засновником цього напрямку з філософського погляду. Ж. Піаже і Дж. Брунер – головні теоретики когнітивного конструктивізму, а Л. Виготський – соціал-конструктивізму.

Виокремлення критичного конструктивізму як окремого типу стало можливим завдяки аналізу низки праць. Зауважимо, що на дослідження критичного конструктивізму вплинула критична педагогіка П. Фрейре. Завдяки цьому поняттю люди можуть досягнути важливості свободи висловлення думки, унаслідок чого розкриваються авторитарні тенденції та можливість протистояти їм за допомогою конструктивістських дій. Критичні конструктивісти залишали основне місце поглядам П. Фрейре про те, що знання конструюються в розумах людей. Критичний конструктивізм відкриває шлях нового способу мислення.

У контексті проблеми дослідження привертає увагу детальна класифікація науковця з Індії К. Срідеві, яка виділяє шість типів конструктивізму, а саме:

– тривіальний або персональний (основний принцип, закладений Ж. Піаже, що люди, які навчаються, активно конструюють знання, опираючись на власний досвід);

– радикальний (крім ознак тривіального, акцентується, що «процес одержання знання є динамічною адаптацією життєвих інтерпретацій власного досвіду»);

– соціальний (теоретик-першовідкривач Л. Виготський акцентував на важливості ролі суспільства, адже все вивчається у взаємодії з іншими);

– культурний (вплив культури (звичаї, релігія, мова тощо) є значним);

– психологічний (заснований на моделі Ж. Піаже щодо розвитку особистості – вивчення як персональна конструкція, що базується на досвіді людини в світі);

– критичний (пов'язаний із конструктивізмом у соціальних та культурних питаннях, водночас враховується критичне значення) [312, р. 10–14]. Наприклад, Ернс фон Глазерсфельд досліджував радикальний конструктивізм, базуючись на поглядах Ж. Піаже [241].

Детальніше розглянемо соціал-конструктивізм і критичний конструктивізм. У соціал-конструктивізмі «наголошувалось на самостійній побудові, а не перебудові учителем власних професійних знань». Як зауважує Т. Кошманова, «теорію соціального конструктивізму стали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або «критичною педагогікою». Проте «соціальний конструктивізм є теорією, що безпосередньо визначає етапи процесу засвоєння знань та вмінь або сутність процесу навчання» [53, с. 90]. Соціал-конструктивісти звертають увагу на соціальну природу пізнання. Студент стає суб'єктом пізнання, який може засвоювати інформацію, застосовувати і модифікувати свої знання, а викладач повинен заохочувати студентів до активної участі [78]. Для соціал-конструктивістів співробітництво студентів або учнів у процесі навчання набуває вагомого значення.

Американський дослідник М. Бентлі стверджує, що критичний конструктивізм є формою соціального конструктивізму. Він звертає увагу на політичні та соціальні наслідки матеріалізованого і деконтекстуалізованого знання. Якщо у навчальному плані переважають такі категорії знання, то це

погано впливає на освіту дітей. Зазначає, що критичний конструктивізм може потенційно мати визвольну дію в освіті. Критичні конструктивісти висвітлюють всі аспекти щодо подання і оволодіння знаннями у суспільстві. Критичний конструктивізм є центральним у природничих та соціальних науках [138]. Зауважимо, що знання не може бути деконтекстуалізованим, бо відображає певний контекст, у якому розвивається та існує.

У теорії критичного конструктивізму вагомими є не лише соціально структурований аспект знання і засоби культури, але й соціальні та історичні межі, в яких конструюється знання [169].

Найзначнішу роль у залученні П. Фрейре до конструктивістських ідей відіграли швейцарський та радянський психологи, про яких бразильський педагог зазначив у праці: «Немає значення, в якій країні та культурі ви працюєте, неможливо розглядати письменність, не прочитавши праці Піаже і Виготського» [192, р. 63]. Л. Виготський розглядав розвиток особистості в контексті соціального середовища. П. Фрейре і Л. Виготський розмірковували про існування людей у світі, зосереджуючись на освітніх стратегіях. На відміну від Л. Виготського та П. Фрейре, Ж. Піаже відділяв процес навчання від соціального контексту. З розповіді А.-М. (Ніти) Фрейре дізнаємося, що Ж. Піаже народився в багатій сім'ї, тому його дослідження завжди були нейтральними щодо соціально-економічних проблем. Натомість бразильський освітянин, який жив досить скромно у дитинстві, ніколи не залишав поза увагою економічні та соціальні чинники [174]. Крім того, у поглядах бразильського педагога на концепцію конструктивізму вбачаємо політичний компонент. Як вважав П. Фрейре, «політична складова є незалежною від суб'єктивності педагога... вона є незалежною, якщо педагог усвідомлює цю складову, що ніколи не є нейтральною» [177, р. 179]. Слід зауважити, що П. Фрейре поважав погляди Ж. Піаже і навіть цитував певні фрагменти з його книги «Моральне судження дитини», про що він пише в «Педагогіці надії».

Згідно з переконаннями швейцарського конструктивіста, учні не є пасивними реципієнтами. Учитель, який бере до уваги досвід учнів, а потім



подає нову інформацію, може досягнути успіху завдяки такому поєднанню [261]. Власний досвід студентів є цінним джерелом для того, щоб пов'язати свої розповіді та соціальні відносини з поданим матеріалом. Проте досвід не може замінити теорію, а повинен працювати в тандемі з нею [234]. Як стверджував П. Фрейре, «механічне запам'ятовування зовнішніх аспектів об'єкта – це не справжнє навчання» [121, с. 73]. Розумів, що зробив вагомий дослідження у цій галузі.

Щодо теорії конструктивізму, як зазначає О. Мисечко, Дж. Дьюї запропонував важливі положення: спрямованість процесу навчання на учня та його участь у конструюванні знання, а також «залежність будь-якого знання від досвіду учня» [63, с. 121]. Таке конструювання досвіду можемо простежити у поглядах П. Фрейре про розуміння конкретної ситуації та шляхів її вирішення. Він стверджував, що вчителі та учні повинні ділитися досвідом, що охоплює психологічний і політичний аналізи. Це ділення досвідом «можна розглядати в межах соціальної практики, яка передбачає роздуми і політичні дії» [184, р. 10]. З огляду на те, що ті знання, які йдуть із досвіду, і ті, які набуті завдяки методологічній процедурі, є відмінними, бразильський педагог зробив висновок, що вони є послідовним етапом у процесі пізнання [121]. Утім Дж. Дьюї вважав, що культура не охоплює соціальні, етичні та расові елементи. На думку П. Фрейре, освітня дія посідає важливе місце у культурі учня [230].

Розглянемо термін «критичний конструктивізм» та погляди П. Фрейре, які відображають його суть. Критичний конструктивізм заснований на конструктивізмі, який передбачає, що щось значиме починає існувати лише після того, як свідомість сформує його. У конструктивістському підході важливим є аналіз того факту, що люди не можуть зрозуміти способи, якими «навколишнє середовище формує їхнє сприйняття, тобто конструює свідомість» [258]. Ш. Штайнберг зазначав, що критичні конструктивісти акцентують на свідомому зверненні до соціальних, пізнавальних та освітніх

теорій. Можемо розглянути ці теорії саме завдяки такому свідомому усвідомленню [315].

Слід звернути увагу на те, що прикметник «критичний» у критичному конструктивізмі з'явився з критичної теорії, що розвиває розуміння самовираження щодо соціальної влади. На цій основі люди повинні усвідомити, що вони є «соціальними істотами» [258, р. 33]. З погляду П. Фрейре, «освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей» [122, с. 63]. Люди повинні зрозуміти своє місце у світі завдяки відносинам, що дають змогу конструювати знання і, таким чином, набувати досвід. З цією метою індивідуали починають сприймати світ у процесі трансформації, а не як незмінну реальність. Учителі та учні вчать мислити та діяти критично.

На підставі аналізу значення і типів конструктивізму можемо зробити висновки про те, що критичний конструктивізм є окремою категорією, яка дотична до соціал-конструктивізму. З одного боку, Т. Кошманова, М. -Л. Бенлі та інші не виділяють критичний конструктивізм як окремий тип. З іншого, К. Срідеві, П. Тейлор, Джо Л. Кінчело та інші подають його детальний опис. Зокрема, Джо Кінчело у своїй книзі «Основи критичного конструктивізму» [258] пише, що критичні конструктивісти залишаються у критичній парадигмі та вважають її еталоном наукової філософії. Зміна ставлення людини до самовираження має одночасно відбуватись не лише в науковому середовищі, але й за його межами. Від того, наскільки вдало критичні конструктивісти можуть поєднати досвід і академічні знання, залежить і процес навчання. Зазначаючи важливість виділення критичного конструктивізму як окремого типу, слід зауважити, що вдале конструювання світу лежить в основі цієї течії конструктивізму.

Критичні конструктивісти повторюють поняття П. Фрейре про те, що знання не є річчю, яку можна покласти в банк як гроші і забрати, коли

потрібно. Вони зауважують, що знання конструюються в свідомості людей [258]. Суспільство, відповідно, формує цю свідомість.

Розглянемо певні особливості «банківської» моделі освіти П. Фрейре, які взяли за основу у критичному конструктивізмі. Передусім наявний поділ на педагога, який все знає і думає, та учнів, які не знають і за них думають. Учитель виконує роль суб'єкта у процесі навчання, а учні – лише об'єкти. У такій ситуації освіта стає так званим депозитуванням. Його можна порівняти з відповідною процедурою вкладення коштів у банківські структури, де депозити є основою діяльності банківської системи, що визначають довіру до банку завдяки зростанню депозитних ресурсів. У «банківській» моделі освіти ті, хто знає, дарує знання тим, хто нічого не знає. Такий депозит-знання не дає користі нікому з учасників освітнього процесу. На відміну від цієї моделі, «проблемно-орієнтована» модель освіти дає змогу конструювати знання, а не просто приймати їх як належне, у чому і вбачаємо погляди П. Фрейре щодо критичного конструктивізму.

Учителі спрямовують учнів висловлювати власну думку, що є можливістю конструювати знання. Мотивацією для учнів є практичне застосування знань, зокрема, вирішення питань, які безпосередньо пов'язані з реальним життям. Мотивація є основою процесу пізнання. Зауважимо, що учні можуть генерувати ідеї, ґрунтуючись на власному досвіді та вивчених теоретичних поняттях, що і є основою для конструктивістського підходу в навчанні. У такому підході до навчання вчитель і учні взаємодіють на основі рівності у спілкуванні. Учитель стає консультантом, а не авторитарним ініціатором розмов, який, як зазначає П. Фрейре, «впевнений у своїй правильності та правдивості того, про що говорить» [184, р. 68].

К. Картер стверджує, що більшість науковців застосовують інструкцію «наука–технологія–суспільство» для подання науки у соціальному, політичному, культурному контекстах тощо. Так можна використати альтернативні засоби, зокрема, «проблемно-орієнтовану» модель освіти П. Фрейре [151]. У цій моделі бразильський педагог наполягав на застосуванні

діалогу, зокрема, починаючи з повсякденного досвіду тих, хто навчається. У цьому випадку це базується на конкретності, яка переважає у спілкуванні звичайних людей на відміну від інтелектуалів, які спершу описують концепції і поняття [224].

Критичні педагоги-конструктивісти стверджують, що освіта не є засобом наповнення свідомості людей інформацією, вигідною для певних груп населення. Навпаки, завдяки навчанню люди стають залученими до одержання знань та інформації [258]. Ці погляди надзвичайно близькі для П. Фрейре. Зокрема, він критикує «банківську» модель освіти, що «служить інтересам гнобителів, яким байдуже до відкриття чи трансформування світу» [122, с. 55]. Саме гнобителі є тією групою, якій вигідно подавати ту інформацію, яка є їм корисною, а бразильський педагог прагне до того, щоб всі люди мали однаковий доступ до знань.

Конструктивізм П. Фрейре, на думку Л. Бухаревої, полягає у тому, що кожна людина володіє знанням, що є єдиним в своєму роді, і може їх конструювати [11, с. 125].

Подібними до конструктивізму є такі ознаки критичної педагогіки:

- у критичній педагогіці мультикультуралізм і навчання, яке базується на досвіді та індивідуальності учнів (на відміну від традиційної системи), є у центрі уваги;
- важливими є «емансипація» і «співробітництво», а також креативність;
- акцент на «мисленні вищого рівня», а не просто на «механічному запам'ятовуванні»;
- відкидання «корпоратизації» освіти, зокрема, уособленої в тестах та стандартах [302, р. 78].

Розглядаючи зміст певних питань детальніше, зауважимо, що мультикультурна освіта – це освіта, «яка відображає розуміння й достойну оцінку різних культур і яка пристосована до потреб дітей з різних груп населення» [43, с. 63]. Особи, які опановують значення мультикультуралізму, повинні змінити своє позитивне ставлення до застарілих цінностей на нове

демократичне бачення життя в суспільстві [43]. Застосування мультикультуралізму в освіті не реалізується лише завдяки викладанню рідної мови або «предмету мультикультуралізму», але і переглядом «усієї системи організації освіти й характеру викладання багатьох предметів: від мов та історії до природничих дисциплін» [57, с. 36]. На нашу думку, різні культури повинні рівноправно співіснувати, що є основою концепції мультикультуралізму. Жодна культура не може бути панівною в межах однієї територіальної площини. Отже, доступ до освіти повинен гарантуватись усім етнічним групам, які проживають у певній країні, беручи до уваги їхні культурні особливості. Крім того, важливими є толерантні взаємини між цими групами.

П. Фрейре акцентував на «єдності в розмаїтті», з огляду на це головним завданням для вчителів було ознайомлення з різними культурами. Він вперше висловив це твердження у Чикаго після пережитого прояву дискримінації від офіціанта [181]. Прагнення до «єдності в розмаїтті», на його думку, і є початком створення мультикультуралізму, що є «явищем, яке охоплює співіснування різних культур в одному і тому ж просторі, не є природним і спонтанним» [181, р. 157]. Зважаючи на це, зауважимо, що мультикультуралізм передбачає повагу до відмінностей. Освітній процес вимагає критичного розуміння меншинами цих проблем у власній культурі. П. Фрейре часто зазначав про расову дискримінацію та класовий поділ. Зважаючи на різноманітність культур, зосереджував увагу на правах свободи, а також на взаємній повазі, що є важливими у подоланні проблеми переваги однієї культури над іншою. Для бразильського педагога значущими були відсутність ознак дискримінації, расизму, рівноправність усіх людей незалежно від відмінностей у культурному або мовному контекстах.

Власні погляди П. Фрейре завжди втілював у реальні дії. Наприклад, працюючи в Соціальній службі для промисловості, зазначав про наміри демократизувати освіту, зокрема, «поважати знання, які учні приносять до школи, а також їхню культурну ідентичність» [176, р. 90].

«Мислення вищого рівня» трактуємо як «мислення, що передбачає маніпуляцію учнями інформацією та ідеями у такий спосіб, щоб трансформувати їх значення та наслідки. Ця трансформація відбувається, коли студенти об'єднують факти та ідеї для синтезу, узагальнення, пояснення, гіпотези або для досягнення певного висновку або тлумачення» [247]. Крім того, вміння класифікувати також належить до цих характеристик, адже таксономія є в основі такого мислення вищого рівня.

Розглянемо також відмінні ознаки критичної педагогіки і критичного конструктивізму:

- критична педагогіка більше акцентує на «залученні учнів (студентів) до розуміння світу, яким він повинен бути, а не на тому, яким є»;
- роль учителя полягала не у сприянні дослідженню, на яке не вплинули людські цінності, а у «використанні трибуни, щоб проголошувати схоластичне Євангеліє». Школа повинна бути хоча б політичною партією [302, р. 78].

Зауважимо, що конструктивістська педагогіка вирізняється такими характеристиками:

- увага до особистості і повага до розвитку учнів (студентів);
- сприяння діалогічним стосункам у групі;
- заплановане або незаплановане впровадження інформації щодо певного предмета у розмову;
- надання учням (студентам) можливості змінювати свої переконання завдяки розробленим завданням для цієї мети;
- розвиток обізнаності учнів (студентів) щодо процесу вивчення матеріалу [298, р. 1626].

Резюмуючи вищенаведене, можемо зазначити, що багато характерних положень критичної педагогіки узгоджуються з конструктивістським підходом в освіті. Погляди Ж. Піаже та Л. Виготського відображені у творчості П. Фрейре. «Проблемно-орієнтована» модель освіти бразильського педагога – це важлива складова критичного конструктивізму.

## 2.2. Неформальна освіта дорослих в освітній практиці П. Фрейре

Освіта дорослих – це важливий процес у розвитку кожної особистості. Вона дає можливість реалізувати право кожної дорослої людини на навчання, зважаючи на її власні потреби. Практику освіти дорослих вивчає педагогічна наука андрагогіка.

Як відомо, сьогодні розглядають три види освіти дорослих: формальна, неформальна й інформальна. Формальна освіта дорослих «має визначені та встановлені державою і суспільством форми, характеризується участю дорослих в освітніх програмах, після закінчення яких видається документ встановленого зразка (сертифікат, диплом), що дає право займатися оплачуваною професійною діяльністю за спеціальністю, обіймати більш високу посаду, продовжувати та удосконалювати свої професійні знання та навички упродовж життя» [68, с. 13]. Інформальна освіта дорослих – це «неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід); неорганізоване опанування інформації, що зазвичай не має цілеспрямованості» [68, с. 14].

Свої розвідки зосередимо на неформальній освіті дорослих, відомим прибічником якої був П. Фрейре. Зважаючи на значний діапазон його поглядів, можемо стверджувати, що він доклався до розвитку андрагогічної науки, оскільки упродовж усього життя активно розвивав неформальну освіту дорослих. Вона посідає значну нішу в його творчому доробку.

Розвиток освіти дорослих відбувається в єдності зі змінами світової педагогічної науки. Зауважимо, що андрагогіка допомагає дорослим у їхньому навчанні, закладає теоретичні основи організації освітнього процесу. Питання цієї освіти завжди були в полі зору науковців. Проблеми освіти дорослих досліджували вчені з усього світу, зокрема, М. Б. М. Авозех (M. B. M. Avoseh) [132], Т. Д. Айленд (T. D. Ireland) [249], К. Борг (C. Borg) [143], М. Р. О. Венді (M. R. O. Wendy) [334], П. Джарвіс (P. Jarvis) [252], Г. Кірквуд (G. Kirkwood)

[260], К. Кірквуд (С. Kirkwood) [260], Д. Кобен (D. Coben) [152], Дж. Крозер (J. Crowther) [155].

Помітний слід у вирішенні цієї проблеми залишив данський священик і філософ Н. Ф. С. Грундтвіг, який створив вищі народні школи. Будучи переконаним у розумових здібностях звичайних людей, він акцентував на просвітництві завдяки культурі, історії та літературі [139]. Крім того, існує асоціація освіти дорослих та неперервної освіти США (*англ.* American Association for Adult and Continuing Education – AAACE), яка об'єднує педагогів дорослих, проводить конференції, присуджує нагороди тощо.

Українські дослідники також написали велику кількість публікацій, зокрема, Л. Балацька [125], О. Василенко [12], А. Гончарук [22], Н. Горук [24], В. Давидова [27], Ю. Деркач [30], Л. Лук'янова [59], Л. Мартинець [62], Н. Ничкало [67], Н. Павлик [70], Н. Терьохіна [98], О. Фучила [125]. Крім того, Л. Лук'янова та О. Аніщенко є авторами праці «Освіта дорослих: короткий термінологічний словник» [68]. Праці О. Жижко [34–36] щодо освіти дорослих в країнах Латинської Америки заслуговують особливої уваги.

Неформальна освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя. У законі «Про освіту» зазначено, що «неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [39]. Як констатує О. Василенко, це нове явище має свій зміст та адекватні принципи, а також у новий спосіб вирішує безліч завдань [12]. Крім того, можемо простежувати процес старіння населення і боротьбу за активний спосіб життя людей «третього віку», зокрема, розширення освітніх програм, тобто відбувається розвиток неформальної освіти. Найбільш прогресивними країнами у цьому напрямі освіти є Велика Британія, Голландія, Данія, США, Франція, Швеція тощо [98]. Зауважимо, що така освіта виходить за межі традиційної моделі навчання, тобто здійснюються альтернативні підходи до навчальної діяльності, пропагуються демократичні та гуманістичні



цінності, стимулюється потенціал до креативності. Вона допомагає людям у соціалізації та розвитку особистості.

Система неформальної освіти вирізняється відсутністю навчальних планів, стандартів, вікового цензу, існуванням індивідуального підходу до тих, хто навчається. Зокрема, неформальна освіта охоплює програми ліквідації неписьменності, які пропагував П. Фрейре. Доступ до такої освіти відкритий для всіх верств населення, незалежно від віку та соціального статусу. Отже, народна освіта дорослих передбачає визволення людей, що пригноблені, і їхнє «усвідомлення» того, що вони є частиною світу, мають право на освіту і саморганізацію, щоб трансформувати суспільство.

Завдяки неформальній освіті дорослих можна розкрити творчий потенціал і зрозуміти зміни в суспільстві, які постійно відбуваються. Задоволення потреб дорослих людей, які свідомо бажають поглибити свої знання, є також невід'ємним чинником актуальності цієї освіти. Крім того, «дорослі навчаються краще, коли розуміють концепції, яких навчають» [334].

На підставі проаналізованих джерел можемо констатувати, що П. Фрейре – один з найвиразніших представників неформальної освіти дорослих. Яскравим свідченням цього є його програма поширення письменності. Зазначимо, що такі програми – це компоненти неформальної освіти дорослих.

Розглянемо етимологію слова письменність (англ. «literacy»). Термін «звичайна письменність» (вміння писати, читати та рахувати) з'явився у 1950-х, а «функціональна письменність» – у 1970-х роках [295, р. vii]. У тлумачному словнику знаходимо пояснення, що письменність – це «уміння читати й писати» [15, с. 944]. Як зазначає О. Фучила, функціональна письменність є розвитком «навичок використання мови країни, у якій особа проживає, для повноцінного функціонування у соціумі» [125, с. 140]. Функціональна письменність є процесом вивчення читання і письма для професійного навчання [295]. Бразильський інститут географії та статистики визначає «функціонально письменними» тих, хто закінчив чотири класи школи. Згодом

завдяки вимогам неурядових організацій уряд почав забезпечувати 8-річну шкільну освіту, що гарантується конституцією [171, р. 156]. На думку П. Фрейре, письменність – це «процес, за допомогою якого неписьменні створюють та відтворюють свої слова замість того, щоб просто прийняти слова педагога» [191, р. 16].

Зауважимо, що виникнення нових термінів було зумовлено суспільно-політичною ситуацією у світі. П. Фрейре є невіддільним від поняття критичної письменності, яке відрізняється від функціональної чи культурної. Вона належить до емансипаційного процесу, коли людина не лише читає «слово», але і «світ» [276, р. 363]. Відмінністю між програмами щодо функціональної письменності й проектом бразильського педагога є те, що програми створені експертами для підготовки людей до певної роботи, є вигідними для організаторів, що мають фінансове зацікавлення у країнах, які розвиваються.

На протигагу функціональній програмі, де майже не існує поняття критичної свідомості, П. Фрейре акцентував на дослідженні «усвідомлення» неписьменних [137]. Адже опанування письменності не досягається завдяки пасивному вивченню підготовлених слів. Поширення письменності повинно здійснюватись у процесі «усвідомлення». Учні вчаться «писати» власне життя, а також «читати» реальність. Пасивне вивчення матеріалу не відповідає освітній функції [128, р. 227].

Письменність для П. Фрейре була підготовкою учнів до самоуправління, яке, як зазначає С. Ароновіц, виникає завдяки виконанню трьох цілей освіти. По-перше, самовираження (пізнання себе та світу); по-друге, критична педагогіка (формування «усвідомлення»); по-третє, створення умов до нового життя [129]. Отже, освіта була потужним засобом для надання свободи учням, а також можливістю самовираження і самоуправління.

Вважаємо за необхідне охарактеризувати ситуацію з неписьменністю, яка була на той час, подавши кількісні дані та описавши періоди, коли П. Фрейре починав діяльність щодо поширення письменності. Аналізуючи ситуацію, усвідомлюємо всю трагічність кризи письменності.

Статистичні дані письменності дають змогу цілісно розглянути цю проблему. Наприклад, 1890 року 85% бразильського населення було неписьменними, а у проміжку з ХІХ до ХХ століття цей показник зменшився і становив 75% [243]. З огляду на дослідження творчості П. Фрейре, доцільно розглянути дані щодо неписьменності у Латинській Америці. О. Жижко [36] подає показники цієї проблеми за даними Інформаційної системи про освітні тенденції в Латинській Америці (SITEAL). А ми вибрали країни, де жив і працював бразильський освітянин, навівши дані у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

<b>Кількість неписьменних (%) у латиноамериканських країнах</b>						
<b>Населення віком від 15 років і старше (млн осіб)</b>						
<b>Рік</b> <b>Країна</b>	1965	1970	1980	1990	2000	2010
<b>Аргентина</b>	7,4	6,1	5,2	4,7	1,5	1,2
<b>Болівія</b>	36,8	–	27,5	22,5	13,8	11,0
<b>Бразилія</b>	33,8	25,5	21,5	18,9	12,4	10,2
<b>Мексика</b>	25,8	16	15,3	12,4	9,8	7,4

*Таблиця розроблена автором на підставі опрацювання джерела [36]*

Колоніальний період відіграв негативну роль у житті людей, зокрема, у галузі освіти. Зазначимо, що Бразилія колись була колонією Португалії. Наслідком цього періоду стало те, що обирати уряд держави могли лише ті люди, які вміли читати і писати. Наприклад, «1960 року з 34,5 млн населення Бразилії лише 15,5 млн осіб могли голосувати» [140, р. 161]. Зважаючи на те, що культура передається людині через процес соціалізації, то, згідно з П. Фрейре, бразильським жителям була передана культура колонізаторів, яка була чужою для людей з власними цінностями [252].

У постколоніальний період (1960-ті–1970-ті роки) мова відігравала важливу роль, тому письменність означала «визволення нових націй від

культурного відчуження і політичної залежності, зумовленої колоніальним пануванням» [295, р. 4]. На противагу етноцентричному погляду щодо поділу людей на письменних та неписьменних, який практикувався у колоніях, постає критичний погляд (П. Фрейре, Г. Жиру), що спрямований на розвиток педагогіки для визволення, а не приручення учнів [245]. Зауважимо, що освіта, впроваджена колонізаторами, нав'язувала свої традиції і не була адаптованою для колоній. Постколоніальна освіта стала визвольною та дала змогу людям повернутися до власних традицій і зрозуміти, що під колоніальним ярмом вони були пригнобленими, невдоволеними та позбавленими демократії. Крім того, у постколоніальному контексті, опановуючи письменність, людина вчиться змінювати культуру.

Зазначимо, що у 1960-х роках у постмодерністському значенні письменність розглядали як політику репрезентації (принципи, за якими укладається, пишеться та називається значення, є проблематичними здебільшого стосовно взаємодії влади, історії та ідеології) та репрезентацію політики (можна зрозуміти, як значення є причиною та наслідком становлення, прийняття і поширення у межах влади) [237].

Ідеї щодо політики та освіти знаходимо і у спадщині П. Фрейре, який стверджував, що освіта не є нейтральною, поки культура пригноблених протиставляється культурі еліти. Він завжди акцентував на тому, що освіта є політичним актом, тому що «освітній акт має політичний характер і політичний акт має освітній характер», додавав, що «політика – це душа освіти» [177, р. 188].

Зауважимо, що бразильський педагог відносив проблему неписьменності стосовно до прогресивних країн. У вступі до книги «Письменність: читання слова та світу» П. Фрейре та Д. Маседо писали, що проблему неписьменності завжди відносили до країн третього світу, але не варто відкидати її також і в розвинених державах. Наприклад, у відомій праці Дж. Козола «Неписьменна Америка» 1985 року описано, що 60 млн осіб були неписьменними або

функціонально неписьменними. Для того, щоб уникнути кризи демократії, потрібно проводити кампанії критичного поширення письменності [178].

Отже, проблеми неписьменності були глобальними, а внесок П. Фрейре був значним у цій галузі, особливо його програма поширення письменності.

Завдяки дослідженням дружини Фрейре Анни-Марії (Ніти) можна довідатися про зародження його програми. Вона стверджує, що діяльність П. Фрейре, спрямована на поширення письменності, розпочалася після його доповіді на другій національній конференції з питань освіти дорослих, яка відбулась 1958 року. Він зазначив, щоб освіта дорослих на маргінальних територіях ґрунтувалась на усвідомленні реальності та відмові від наявного процесу опанування письменності [172]. У своїй доповіді «Освіта дорослих та маргінальне населення. Проблема халуп» (*португ.* «A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos») П. Фрейре запропонував покращити професійну технічну підготовку, організувати курси для людей, які б відповідали екзистенційним ситуаціям, створити новий менталітет педагога, а також використовувати сучасні аудіовізуальні засоби тощо [200].

Зауважимо, що освіта дорослих, яка орієнтується на незахищені верстви населення, найбільше виражена у Латинській Америці [76]. Неписьменні стали центром уваги для П. Фрейре, зокрема, він зважав на «пригноблених, людей, які піддавалися тортурам, маргіналізованих, людей, яких висміювали, травмували, з якими поводитися брутально на таких континентах, як Африка, Азія та Латинська Америка» [139].

Керуючи програмами освіти дорослих у Русі за народну культуру, бразильський педагог готував інформативні матеріали для неписьменних серед дорослих, запропонував спосіб використання «генеративних» слів у процесі навчання, ініціював організацію «культурних гуртків» тощо. Зазначимо, що програми поширення письменності серед дорослих є кроком до визволення, тому політичні, економічні аспекти беруться до уваги.

Першим внеском бразильського педагога стало створення «культурних гуртків». У статті «До координатора «культурного гуртка»» П. Фрейре

пояснює, що культурний гурток – це не школа у традиційному розумінні, а «живий і креативний діалог, в якому всі знають деякі речі і не знають інших, а також шукають інформацію всі разом, щоб дізнатись більше» [186, р. 61]. У суспільстві, в якому були такі гуртки, освіта мала би «дрейфувати від «педагогіки пригноблених» до «педагогіки визволення»» [46, с. 154]. «Культурні гуртки» П. Фрейре стали фундаментальною основою програми поширення письменності з метою висловлення думок учасників для створення визвольної освіти.

Другим кроком стало впровадження поняття «культура» завдяки залученню серії малюнків про життя у Бразилії. П. Фрейре зауважив, що оригінальні картинки, намальовані Ф. Бренандом, відібрали в нього, а малюнки, подані у книзі, зроблені В. де Абро. Слід зазначити, що С. Браун із Каліфорнії вдалося знайти вісім малюнків-оригіналів. Малюнки обох художників подано в додатках (див. Додаток З, Додаток И). З листування із С. Браун дізнаємося, що 1965 року вона прибула у м. Ресіфі як дружина лікаря Корпусу миру і там від студентів дізналась про П. Фрейре, а згодом і познайомилася з ним у Берклі (див. Додаток А). С. Браун згадує, що отримала ці картинки «можливо, з колекції Агенства США з міжнародного розвитку або особисто від Бренанда, адже пам'ятаю мій візит до його чудового дому» [251, р. 242]. На щастя, вона зацікавилася роботою П. Фрейре через рік після перевороту та змогла віднайти першоджерела кампанії з ліквідації неписьменності.

У контексті нашого дослідження важливе значення має аналіз десяти ілюстрацій для кращого розуміння програми поширення письменності. Цікаве зауваження С. Браун, яка у приватній розмові з П. Фрейре дізналася про причину певного приховування детального опису методів навчання у м. Ресіфі. Усе полягало у тому, що бразильський педагог прагнув уникнути копіювання і подав лише загальні концепції [261]. З огляду на цей факт, доцільно для повноцінного огляду навести ще і її дослідження.

У своїх працях П. Фрейре акцентував, що спочатку вони «розбивали» поняття культури, на основі якого «кодифікували» десять ситуацій, зображених

у вигляді малюнків. Насамкінець учасники «культурного» гуртка повинні були «декодувати» їх за допомогою координатора [123, с. 63]. Незважаючи на те, що на етапі впровадження розуміння «культури» П. Фрейре стикнувся з труднощами, які полягали у низькій мотивації бразильців, він зміг знайти вихід із цієї ситуації. Як стверджує П. Робертс, він зміг переконати людей у тому, що вони не є об'єктами маніпуляцій, а творцями культури та історії [299].

Перша ситуація «Людина у світі й зі світом. Природа і культура» (див. Додаток З-1, Додаток И-1). Завдяки обговоренню учасники починають розрізняти світ природи та світ культури [123]. С. Браун наголошує, що координатор починав дискусію, запитуючи про побачене на картинці, зважаючи на ймовірність хибної ідентифікації, адже вони не знайомі з графічним зображенням ситуацій [148]. Після низки запитань про те, хто викопував криницю, час, засоби тощо, координатор з групою зупиняються на проблемах стосунків між суб'єктами [123]. Так учасники починають розуміти, що використання природних матеріалів веде до створення культури [148].

Друга ситуація «Діалог за посередництвом природи» (див. Додаток З-2, Додаток И-2). Група починає аналізувати міжособистісне спілкування та посередництво природи [123]. Природа стає посередником. Діалог завжди повинен відбуватись між рівними людьми. У такому випадку не прийнятно одному з учасників вважати себе кращим від іншого, адже це може призвести до порушення діалогічних стосунків [148].

Третя ситуація «Неписьменний мисливець» (див. Додаток З-3, Додаток И-3). Учасники обговорювали природу та культуру на цьому малюнку. Наприклад, для них пір'їна належала до природи доти, поки була на пташці, а після того, як індіанець почав носити її, вона стала культурою. Люди усвідомлюють, що у цьому випадку створення культури відбувається завдяки знаряддю індіанця, а освіта – завдяки передачі знань молодшому поколінню [123].

Четверта ситуація «Письменний мисливець (письменна культура)» (див. Додаток З-4, Додаток И-4). Учасники аналізують технологічний прогрес на

прикладі рушниці [123]. Вони зауважують, що виготовленням цього засобу могла займатись людина, яка вміла читати. До того ж, вони розуміють, що лише освічені члени суспільства мали змогу заробити гроші на зброю [148]. Ця картинка демонструє важливість застосування освіти як теми для дискусій між учасниками.

П'ята ситуація «Мисливець і кіт» (див. Додаток И-5). Учасники культурного гуртка обговорюють людський та тваринний світ, а також розглядають людину як свідому істоту. Щодо опису картинки ситуації, то П. Фрейре згадує одного неписьменного, який доводив, що двоє мисливців із попередніх малюнків створювали культуру, а кіт – ні, адже просто переслідував [123]. Важливо, щоб створення культури стало зрозумілим для людей. Педагог акцентував на важливості людей у культурі (на відміну від тварин, що не мають людських рис).

Шоста ситуація «Людина своєю працею перетворює природний матеріал» (див. Додаток З-5, Додаток И-6). Учасники групи розкривають себе у ролі творців культури. Вони обговорюють глиняні речі, які такі ж вартісні, як роботи відомого скульптора. Під час таких дискусій один з учасників, який виготовляв взуття, прирівняв себе до професора, який писав книги [148].

Сьома ситуація «Ваза – продукт роботи людини над матеріалом природи» (див. Додаток З-6, Додаток И-7). Учасники гуртка обговорювали те, що декорація з квітів є культурою, а квіти – природою. Розумінням цієї ситуації стали слова жінки, яка сказала, що створює культуру, адже може зробити таку ж декорацію [123].

Восьма ситуація «Поезія» (див. Додаток И-8). Координатор, прочитавши текст, зазначає, що це – поетичний твір. Учасники впізнають цю народну поезію [123]. Це пісня, яка є частиною традицій неписьменних Північно-Східної Бразилії, де завдяки співакам поширювались новини. А зображення дало змогу людям зрозуміти, що вони зможуть читати слова і твори, які їм знайомі [148].



Дев'ята ситуація «Типи поведінки» (див. Додаток З-7, Додаток И-9). Учасники могли побачити на малюнку гаучо<sup>5</sup> з півдня Бразилії та ковбоя з північного сходу цієї країни [123]. Перший одягнений у бавовняний одяг, другий – у шкіряний. Показово, що їхній вибір залежав від географічного розміщення і доступності матеріалу (овець та корів) [148]. Отже, люди збагнули, що одяг та тип поведінки – це складові культури.

Десята ситуація «Культурний гурток у дії – синтез попередніх обговорень» (див. Додаток З-8, Додаток И-10). Учасники «культурного гуртка» могли впізнати себе. Вони обговорювали проблеми демократизації культури, діалог і функціонування гуртка в цілому [123]. Проводячи бесіди щодо останньої картинки, учасники розуміють поняття «культура» та хочуть навчитись читати.

Можемо резюмувати, що П. Фрейре вдалося створити осередки для поширення письменності («культурні гуртки») і правильно розподілити обов'язки серед учасників освітнього процесу. Координатори, завдяки діалогічній формі обговорення, подавали десять малюнків зі звичайного життя людей, а учні ознайомлювалися з поняттям «культури», починаючи із простіших графічних зображень і закінчуючи складнішими. Завершальним етапом було розуміння демократизації культури, завдяки якій створювалась можливість стати письменними.

Третім нововведенням стало запровадження програми, яка охоплювала п'ять етапів. Команда П. Фрейре обрала використання «генеративних слів». Це слова, завдяки частинам яких можна повторно комбінувати нові слова [212, р. 87].

Етап 1. Команда П. Фрейре вивчала словниковий запас людей на певній території. Педагоги відбирали 15–18 слів, найважливіших «за їхнім екзистенційним значенням», а також типові приказки та вислови для груп, з

---

<sup>5</sup> Гаучо – аргентинський селянин, житель пампи, який зазвичай є вправним вершником [14, с. 225].

якими проводитимуть заняття [123, с. 65]. Вони виконували колосальну роботу, яка давала змогу порівнювати і глибше вникати в мовні особливості жителів певного регіону. Це були справжні наукові польові дослідження. У цьому контексті слід навести слова бразильського освітянина: «Оскільки мова не існує без думки, а мова та думка – без світу, до якого належать, то людське слово є чимось більшим, ніж словниковий запас. Це – слово і дія» [198, р. 73]. П. Фрейре певен, що кожне слово було надзвичайно цінним у процесі вибору.

Етап 2. Педагоги обирали генеративні слова із дослідженого словника людей, що відповідали таким вимогам, як багатство і складність фонем, а також користь для політичної, соціальної і культурної реальності [123]. Вибір генеративних слів був надзвичайно важливим для всієї програми, адже П. Фрейре хотів продемонструвати, з одного боку, красу фонематичного ряду португальської мови, а з іншого, практичне використання цих слів.

Етап 3. Науковці створювали «кодифікацію». Вони подавали життєві ситуації, які учасники «культурного гуртка» розкодовували разом з координаторами. Генеративні слова кодифікували згідно зі складністю фонем [123].

Етап 4. Команда розробляла порядок денний лише як додатковий засіб [123]. Зауважимо, що запровадження офіційного розпорядку не обмежувало діяльності координаторів, адже відходження від затвердженого документа не було суворим.

Етап 5. Педагоги готували картки з «розбиттям фонематичних сімей, що відповідають генеративним словам» [123, с. 67]. Цей етап став найважливішим, адже завдяки розкриттю можна зрозуміти результат.

Перед початком програми всі інформативні матеріали розробили у вигляді слайдів або плакатів і проінструктували координаторів і керівників.

Розглянемо етапи подання матеріалу, а також приклад (для повноцінного розуміння змісту програми). Отже, візьмемо слово «брусок» (порт. «tijolo»).

– Демонстрація кодифікованої ситуації з генеративними словами. Спочатку учасники бачать слово і малюнок із зображенням бруска.

– Декодування ситуації (обговорення). Учні дискутують щодо проблем будівельних робіт.

– Аналіз генеративних слів та їх зорове сприйняття.

– Визначення семантичних зв'язків між цим словом та об'єктом.

– Подання лише слова (без картинки). Координатори подають тільки слово «tjolo».

– Поділ слова на склади. Поділ на склади ti-jo-lo.

– Подання фонематичних сімей.

Перший слайд: ta-te-ti-to-tu.

Другий слайд: ja-je-ji-jo-ju.

Третій слайд: la-le-li-lo-lu.

Учасники розпізнають відомі склади та читають нові.

– «Картка відкриття» (створення слів завдяки комбінаціям із фонемами).

Три слайди подають разом.

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

Кожен учасник починає створювати слова, а іноді й речення. Наприклад, tatu (панцерник), luta (боротьба), juta (джут), tela (екран). Згодом учні обговорюють ці слова з координаторами [123].

Зауважимо, що, вибравши генеративні слова, педагоги їх презентували. Перше слово складалося із трьох складів, а складніший фонетичний матеріал був у кінці списку. Крім того, знайомі об'єкти з'являлися швидше, ніж абстрактні [148]. Завдяки цій програмі неписьменні не лише починали писати, але й висловлювали власну думку щодо питань, пов'язаних із політикою, культурою, повсякденним побутом тощо.

Розглядаючи неписьменних як повноцінних представників суспільства, які протистоять тим, хто вважає їх річчю, П. Фрейре доводив, що «критичне розуміння письменності не охоплює лише механічне повторення «ра, ре, рі, ро, ри» та «la, le, li, lo, lu», щоб утворити «pula», «lara», «pulo» тощо. Якоюсь

мірою розвиває «усвідомлення» учнями своїх прав, а разом і критичне існування у реальному світі» [177, р. 10]. З огляду на це, письменність стає процесом пошуку. Головна ідея цієї творчості зводиться до того, щоб неписьменні учні могли краще осягнути значення мови і слова. Вони не просто механічно повторюють склади, а беруть участь у подіях, які ведуть до виявлення їхніх прав у світі і, таким чином, трансформують власну реальність. Завдяки команді бразильського освітянина не тільки ліквідовувалась неписьменність, але і розвивалось критичне мислення.

Доцільно наголосити, що процес поширення письменності серед дорослих охоплює два контексти: діалог між учнями та вчителями як рівними суб'єктами, а також реальність, в якій проживають і працюють люди [198].

П. Фрейре запроваджував свою програму у декількох містах Бразилії, зокрема, поширення письменності було важливим у штаті Ріу-Гранді-ду-Норті. З цією метою розглянемо «Альянс заради прогресу», який 1961 року підписав Дж. Кеннеді для поліпшення економічних відносин між США та Латинською Америкою. На жаль, ця спроба виявилася невдалою, бо еліта цього краю скеровувала кошти на проекти, які збагачували їх, а не більшість людей [257]. Бразильський педагог згадує 1963 рік, коли журналіст, а згодом секретар освіти штату Ріу-Гранді-ду-Норті, приїхав запропонувати освітянину зайнятися подоланням неписьменності у його штаті. Це було прохання губернатора А. Альвеза. Погодившись з вимогами П. Фрейре (поєднання з роботою у м. Натал, покриття витрат за поїздки, заборона губернаторові відвідувати «культурні гуртки»), розпочали навчання [176].

Свій експеримент бразильський педагог розпочав у м. Анжикосі штату Ріу-Гранді-ду-Норті. Він фінансувався «Альянсом заради прогресу». Проте ця організація відмовилася надалі надавати фінансову підтримку проектам П. Фрейре, зважаючи на політичний зміст [230].

Суть діяльності полягала в тому, що «300 сільських працівників мали навчити читати та писати за 45 днів» [230, р. 15]. Їх розділили на 15 «культурних гуртків», які діяли у школах й інших будинках цього міста [176].

Проживаючи разом із селянами та робітниками, педагог допомагав розбирати фонематичні складові генеративних слів, аналізувати їх соціальне та практичне значення. Кожне слово відображало ситуацію із життя. Наприклад, з таких слів, як «зарплата» або «уряд» створювались теми, які кодифікували та декодифікували. У такий спосіб люди завзято займались читанням та письмом, що закінчилось «процесом ідеологічної боротьби і революційної практики або тим, що стало відомим як «усвідомлення» П. Фрейре [281, р. 143]. Результатом експерименту стало те, що 300 сільських жителів стали письменними (70% осіб здали тест із письменності, і 87% – тест із політизації) [323]. Вдале впровадження реформ перевіряється часом, як це відбулось і у випадку з програмою П. Фрейре. Як стверджував бразильський педагог, вони з дружиною повернулись у штат Ріу-Гранді-ду-Норті та зустріли 10 із тих 300 неписьменних робітників. Одна жінка у віці 42 роки згадувала, що стала письменною завдяки програмі П. Фрейре та стала вчителем [192]

Вражений від проведеної роботи президент Ж. Гуларт запросив бразильського педагога координувати національний план поширення письменності серед дорослих [230]. Він був зацікавленим в успішності програми П. Фрейре і значному зменшенні неписьменності. Такий розвиток подій відкривав для бразильського освітянина багато можливостей для втілення власних ідей і трансформування неписьменного населення у письменне, надаючи людям розуміння своїх прав у суспільстві.

Ставши директором цієї національної програми, П. Фрейре запровадив навчання педагогів із письменності у майже всіх столицях штатів (Ріу-Гранді-ду-Норті, Сан-Паулу, Баїя, Сержипі та Ріу-Гранді-ду-Сул) з червня 1963 до березня 1964 року. Національний план поширення письменності був розроблений за прикладом кампанії ліквідації неписьменності на Кубі (1960–1964) Згідно із планом на 1964 рік, планувалося «придбати 35 тисяч польських діапроекторів і створити 20 тисяч «культурних гуртків» для навчання 20 мільйонів неписьменних» [164, р. 5]. Натомість знаходимо іншу інформацію про кількість, а саме – 5 мільйонів дорослих осіб, яку надала

А. (Ніта) Фрейре [172]. Таку ж цифру і знаходимо в деяких інших дослідників, наприклад, у праці М. Вельхо [332]. Подібні неточності, на жаль, трапляються у науковій літературі. У цьому випадку варто апелювати до слів дружини П. Фрейре. Ці цифри свідчать про практичну цінність плану щодо поширення письменності, який зміг би охопити значну кількість населення.

Як аргумент на користь доцільності такої програми, зокрема, застосування проекторів, П. Фрейре подає ціну тих засобів, які були доступні навіть у Бразилії, одній з найменш розвинутих країн. Проектор коштував 2,50 доларів, а кіноплівка до нього – 1 [297]. Вважаємо за потрібне зазначити, що проектори імпортували з Польщі, але згодом (під час перевороту) їх почали вважати небезпечними засобами і знищували. Недолугість такої поведінки свідчить про необ'єктивну оцінку результатів плідної праці бразильських науковців. Річ у тім, що П. Фрейре намагався залучити все населення до політичних подій, що відбувалися в країні, а також боровся за їхнє право голосувати. Адже зміни в уряді завжди ведуть до змін в освітній системі.

Щодо цієї «масової кампанії з поширення письменності», то тут не обійшлося без критики. Зокрема, у газеті «O Globo» (Ріо-де-Жанейро) написано про програму П. Фрейре, що спонукала до підривної діяльності, а люди могли змінити певні речі у власному житті [285, р. 628]. Зауважимо, що програма ліквідації неписьменності завершилась у квітні 1964 року, коли почався переворот військових. Додамо, що 43 рухи поширення письменності закрили, крім одного (Основного освітнього руху (*англ.* Basic Education Movement), бо він був пов'язаний з національною конференцією бразильських єпископів (*англ.* National Conference of Brazilian Bishops) [332]. Якщо б не військові події, то потенційна кількість виборців була б такою: у штаті Сержипі – 80 тисяч осіб, а у штаті Пернамбуко – 500 тисяч осіб [261]. Масштабність плану вражає і пояснює загрозу для тих, хто не був зацікавленим у такому поширенні письменності й наданні прав жителям, які починали думати критично. П. Фрейре звинуватили у належності до комуністичної партії, хоча це не було правдою, проте всі матеріали конфіскували. Як зазначалося у розділі 1, після

перевороту бразильський освітянин покинув рідну країну, а згодом поїхав у Чилі. Спочатку П. Фрейре вивчав цю країну, обговорював із селянами аграрну реформу, вислуховував їх. Такий підхід і допоміг йому розробити ефективніші педагогічні підходи у викладанні. Він зміг оцінити проведену роботу в «культурних гуртках» у Бразилії та порівняв їх із такими ж осередками у Чилі.

На відміну від Бразилії, у Чилі П. Фрейре використовував генеративні слова у картинах та слайдах, які були накладені на кодифіковану тему чилійської сільської культури. Він також був проти застосування традиційних букварів під час опанування письменності [153]. Людина, яка вивчала слова, також критично аналізувала соціальну ситуацію. Наприклад, візьмемо бразильське слово «favela» і чилійське «callampa», що мають відмінні ознаки, але відображають однакову соціальну й економічну реальність про значну кількість мешканців у нетрях. Якщо розглядати ці слова як генеративні, то кодифікація відобразатиме життя в нетрях [177]. У Чилі селяни «саджали» слова на стовбури дерева або брудну землю [179, р. 17]. Ці майбутні освічені селяни Чилі брали участь в освітньому процесі, а бразильський педагог знайшов спосіб допомогти їм в опануванні письменності, незважаючи на те, що вони не мали нормальних умов для навчання. Вони вчилися писати на землі, як у свій час вчився і П. Фрейре. Можемо стверджувати, що підтримка влади стала доречною, адже одній людині складно змінити цілу освітню систему. Як зізнавався П. Фрейре, у Чилі він говорив мовою «portunol». Це – поєднання іспанської та португальської мов [214, р. 14].

Розглядаючи питання «культури мовчання» у Чилі, типовим прикладом вбачаємо твердження одного селянина про те, що односельці просто виконували накази і не думали. Проте імплементація аграрної реформи стала рушієм в опануванні письменності [177]. В аграрній реформі, на думку бразильського педагога, головну роль відігравав агроном – «замість бути відстороненим і відчуженим технократом, він чи вона є педагогом, що залучений до спільних дій, що входить у процес трансформування разом із селянами як Суб'єкт разом з іншими Суб'єктами» [123, с. 143].

На підставі досліджень Т. Сандерса [307] можемо подати певні відмінності між навчанням у Бразилії та Чилі (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

### Порівняльна характеристика навчання у Бразилії та Чилі

Бразилія	Чилі
Список слів використовувався на сільській території, проте близько розташованій до великого міста	Список слів використовувався на сільській місцевості
favela (нетрі), chuva (дощ), arado (плуг), terreno (земля), comida (їжа), batuque (популярний танець з африканським ритмом), roso (добре), bicicleta (велосипед), trabalho (робота), salário (зарплата), profissão (професія), govêrno (уряд), mangue (болото), engenho (млин), enxada (мотика), tijolo (цегла), riqueza (багатство)	casa (будинок), pala (лопата), camino (дорога), vecinos (сусід), zapato (черевик), escuela (школа), ambulancia (швидка допомога), sandicato (об'єднання), companero (товариш), radio (радіо), harina (мука), chiquillo (хлопець), yugo (ярмо), trabajo (робота), guitarra (гітара), fábrica (фабрика), pueblo (люди)
Третій етап: картинки окремо від слів	Третій етап: картинки разом зі словами
Бразильські учні зазвичай виконували завдання у креативний спосіб	Чилійські учні, якщо відразу не опановували матеріал, швидко втрачали інтерес до нього

*Таблиця розроблена автором на підставі опрацювання джерела [307]*

Вивчаючи діяльність команди П. Фрейре у Чилі, можемо зазначити, що особливий акцент робили на тому, щоб не просто застосовувати готовий



матеріал, а додавати аспекти, притаманні лише чилійському суспільству. Педагог розробив програму для тих, хто пройшов перший етап опанування письменності ще у Бразилії, але, на жаль, не зміг втілити її, зважаючи на політичні події, зокрема, військовий переворот і його вигнання з країни.

У «Педагогіці пригноблених» подано детальний опис програми. Після розшифрування дослідники перелічували та класифікували теми завдяки аудіозаписам, нотаткам психологів та соціологів. Наприклад, тему розвитку можна віднести до економіки, соціології, антропології, політичної науки та соціальної психології. Згодом фахівці подавали міжфаховій групі дослідників свої розробки «розкладання» теми (*англ.* «breakdown» of the theme) [175, p. 120]. П. Фрейре зазначав, що під час детального опису теми фахівець шукає фундаментальні ядра, за допомогою яких можна сформувавши загальний погляд на визначену тему. Однією з основних тем є антропологічна концепція культури, завдяки якій зрозуміла роль людини у світі та зі світом, а не істот, які вміють лише адаптуватися. Якщо теми «розклали», то їх кодифікують, щоб якнайкраще подати. Проста кодифікація – це візуальний, тактильний та звуковий канали, а складна – використання різних каналів одночасно [122]. Візуальна кодифікація може бути «образотворчою (малюнки і фотографії), графічною (письмове вираження) та мімічною (висловлення думки завдяки міміці та жестам)» [166, p. 5]. Після кодифікації спеціалісти повертаються до груп, де починають діалог з учнями. Координатор слухає людей і спонукає їх до дискусій [164]. Учасники «культурних гуртків» також читають і обговорюють газетні статті та розділи книг, що є ще одним дидактичним матеріалом [122].

Як описано у розділі 1, особливо активну роботу П. Фрейре провів в африканських країнах. Маємо підстави стверджувати, що духом він був пов'язаний з ними, зважаючи на той факт, що ці країни теж пережили колоніальний період під пануванням Португалії, як це сталося з Бразилією.

Першою країною, яку відвідав П. Фрейре, була Танзанія. Після розмов із жителями Танзанії бразильський педагог зауважив, що, незважаючи на

труднощі й перешкоди, у них була надія. Хоча він по суті не порадив програму поширення письменності, проте вплинув на розвиток громади [259]. З нетерпінням чекаючи участі у програмі освіти дорослих у постколоніальній соціалістичній державі, П. Фрейре готувався презентувати власну програму в Інституті освіти дорослих у місті Дар-ес-Салам, що відбулося у 1971 році [271]. Видатний освітянин дав поради для роботи команди цього інституту, зокрема, рекомендував залучати людей до обговорення, записування дискусій, проведення зустрічей, критичного вивчення мови та створення проекту підтримки освіти дорослих [199].

Нагадаємо, що П. Фрейре прийняв пропозицію координувати програму поширення письменності у Гвінеї-Біссау. Однією з проблем у цій країні було підвищення кваліфікації вчителів, адже навчання старих кадрів стало важливим етапом у програмі поширення письменності. Тож вони ініціювали створення 15 «культурних гуртків» із 20 учнями в кожному. У загальному 300 учнів допомагали вчителям стати вчителями. Після завершення створювалися нові гуртки, плануючи на майбутнє обмін досвідом між ними [183].

У «Перших записках для народної культури» описано, як П. Фрейре пристосував власну програму до життя людей. Він подав практику (відпочинок та робота людей) на початку записів. Учасників заохочували читати і писати, особливо читати вголос. Тексти зазвичай стосувалися політичної складової освіти дорослих, а також історій, які колись передавались з вуст у уста. «Другі записки для народної культури» використовували у Сан-Томе та Принсіпі [164]. Зміст «Перших записок» описаний у «Педагогіці у процесі: листи до Гвінеї-Біссау», що розкриває глибину застосування ідей бразильського педагога.

У Гвінеї-Біссау обрали 20 генеративних слів. Процедура відбувалася таким чином:

від 1 до 9 слова – кодифікація, поділ слова на склади, дві чисті сторінки для створення нових комбінацій учнями;

9–10 слова – простий текст для кращого розуміння змісту;

10–14 генеративні слова – такий процес, як від 1 до 9 слова, але на цьому етапі певні учні могли писати текст на чистих сторінках;

14–15 слова – складніший текст для критичного аналізу. Після цього учні переписували та аналізували гасла партії, а також записані радіопрограми;

від 18 до 20 слова – ще два тексти.

У другій частині цих записок подано вісім кодифікацій – фотографій, що стосувалися національних «генеративних тем», ще чотири тексти і чисті сторінки. Зауважимо, що інтерес до проекту в Гвінеї-Біссау надзвичайно зростав у Європі. Команда П. Фрейре на зустрічах у Женеві, Парижі та Стокгольмі ознайомлювала широку аудиторію з проблемами і планами щодо програми поширення письменності [183].

Як зазначено у розділі 1, ще одним значним проявом його діяльності у контексті ліквідації неписьменності був його виступ на симпозіумі щодо питань письменності в Ірані про нейтральність програм освіти дорослих. В офіційному документі «Декларація міста Парси» (*англ.* «Declaration of Persepolis») йдеться про оцінку програм поширення письменності у різних країнах світу, зокрема, акцентовано на відсутності нейтральності в роботі з опанування письменності, яка є політичним актом [158]. Як доводить П. Фрейре, прибічники нейтральних програм схильні до фальсифікування правди, усуваючи політичний аспект своїх дій для маскуванню реальності [213]. Це свідчить про вагомий внесок П. Фрейре щодо ліквідації неписьменності, який оцінили на конференції, де присутніми були представники з багатьох країн. Крім того, бразильський освітянин отримав нагороду імені Мохаммеда Реза Пахлеві [336]. На жаль, П. Фрейре згадує і неприємне завершення п'ятиденних обговорень, коли декларацію підписали всі учасники, крім бразильського представника, проти присутності якого протестували інші. Головною причиною П. Фрейре називає те, що «кампанії щодо ліквідації неписьменності працюють добре лише у суспільствах, які мали власні революції» [149, р. 14].

Продовжуючи африканський період, П. Фрейре працював також у республіці Сан-Томе і Принсіпі. Перші заняття розпочались із групою рибалок

у районі Монте Маріо. Там проживала найдавніша етнічна група анголарів, нащадків африканців з Конго, які відкрили цю республіку [166]. На жаль, португальські колонізатори не хотіли брати до уваги культуру цієї групи.

У Сан-Томе і Принсіпі дослідники взяли слово «bonito» як генеративне, вважаючи, що воно відобразить проблеми у суспільстві і буде вдалим для створення нових слів та висловів. «Bonito» означало рибу, яка і була основним засобом виживання у той час. Це слово поділяли на склади bo-ni-to.

Можна створити «сім'ї»:

- 1) ba-be-bi-bo-bu
- 2) na-ne-ni-no-nu
- 3) ta-te-ti-to-tu

Згодом

ba-be-bi-bo-bu  
na-ne-ni-no-nu  
ta-te-ti-to-tu

Далі учні утворюють слова, наприклад, banana, Venito, luta, neto тощо. Генеративне слово «bonito» було пов'язане з низкою генеративних тем для подальшого обговорення (життя рибалок на острові, протистояння анголарів португальським завойовникам, поживні речовини риби-боніто) [166].

Результатом діяльності П. Фрейре у цій республіці стало те, що «72% осіб, які закінчили курс, стали письменними» [230, р. 47]. Програма поширення письменності була чимось новим, адже у таких колоніях, як Сан-Томе і Принсіпі «хорошим» професором був і є той, хто успішно передає свої знання студентам. Найкращими студентами були і є ті, хто «поглинає» їх» [166, р. 13]. З огляду на це, констатуємо, що П. Фрейре цілісно підходив до проблеми ліквідації неписьменності, починаючи з вибору реципієнтів і до відбору слів. Анголари згодом змогли висловлювати власну думку, беручи участь у дискусіях. Вони почали протистояти «культурі мовчання», яка була поширена у їхньому житті. П. Фрейре звертав увагу не лише на вивчення читання та письма, але і на розуміння екзистенціальних ситуацій.

Слід додати, що програми поширення письменності також використовували у колишніх португальських колоніях Ангола та Мозамбік [283]. Розширюючи поле своєї діяльності, 1980 року П. Фрейре був консультантом «хрестового походу поширення письменності» у Нікарагуа та проектів освіти дорослих у Гренаді [299, р. 5]. Зауважимо, що в історії Латинської Америки та країн третього світу цей похід став одним з найпродуктивніших. На той час програму П. Фрейре застосовували у світі.

Звертаючись до історії, зазначимо, що люди боролись із диктаторським режимом Сомоси і підтримували Сандиністський фронт національного визволення. Відразу ж після революції розпочалась кампанія, яку також підтримувала католицька церква та релігійні організації. Проблема неписьменності набула значних масштабів. Наприклад, згідно зі статистичними даними, у 1979 році 722 616 осіб віком понад 10 років з 1 439 474 не вмели читати та писати. Слід зауважити, що 1979 року бразильський педагог пробув у Нікарагуа 9 днів. На жаль, на відміну від шляхів реалізації поглядів П. Фрейре, зокрема, «усвідомлення», у цій країні основним було національне спрямування. Програма ґрунтувалась на національних темах і розвитку діалогу. Крім того, П. Фрейре радив створити книги для окремого села або району Нікарагуа. Показово, що рівень неписьменності знизився з 50,35% (1979) до 12,96 % (1980) [314].

Нагадаємо, що педагог пропрацював секретарем освіти муніципалітету міста Сан-Паулу після повернення з вигнання. Завдяки цій роботі П. Фрейре зміг запровадити вагомі реформи, наприклад, реформування навчального плану, управління у школах, а також проект «Рух за поширення письменності серед молоді та дорослих» (*португ.* Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA). Детально розглянемо цей проект, який відіграв важливу роль у ліквідації неписьменності у Бразилії.

Усі реформи завжди потребують фінансового підґрунтя, яке у більшості випадків і є основним для започаткування нового проекту. Така ж ситуація і склалась із проектом «Рух за поширення письменності серед молоді та

дорослих», який тривав із січня 1989 до грудня 1993 року. На жаль, робітнича партія, членом якої був П. Фрейре, а також ЮНІСЕФ не профінансували цю ініціативу, проте допомогли звичайні мешканці. Зокрема, 1992 року, за два з половиною роки існування проекту, було проведено 920 занять із ліквідації неписьменності [316]. Бразильський освітянин також звертався до неурядових організацій і згодом йому вдалося втілити цей проект у життя.

Зазначимо, що «Рух за поширення письменності серед молоді та дорослих» передбачав залучення декількох тисяч людей для занять у «культурних гуртках». Це засвідчує глобальність проекту і важливість адміністративної роботи, яку виконував бразильський педагог.

Цілі проекту:

- «посилити та розширити роботу народних груп, які вже працювали над програмами поширення письменності серед дорослих на околицях міста;
- розробити програму поширення письменності для того, щоб учні думали критично;
- розвинути політичну свідомість учнів та вчителів через «Рух поширення письменності»;
- заохотити участь громадськості, особливо з нижчих верств суспільства, боротись за права громадян» [179, р. 63].

Проект був налаштований на поліпшення ситуації не лише у центральних районах, але і у менш престижних частинах міста. Бразильський освітянин завжди акцентував на критичному мисленні, без якого учні не можуть правильно сприймати дійсність. Окрім того, політична грамотність була надзвичайно важливою у той час, коли людям нав'язували цінності та пріоритети. Не лише учні, але і вчителі повинні були стати свідомими щодо прийняття політичних рішень, від яких залежало саме їхнє майбутнє, тому нейтральна позиція була недоречною у такій ситуації. Важливим для П. Фрейре було питання боротьби за права людей, адже жителі країни завжди повинні відчувати підтримку влади, завдяки чому і розвивається держава. У той час громадяни, особливо з нижчих верств суспільства, були пасивними стосовно

політичних подій, які відбувалися у Бразилії. Поставлені цілі проекту висвітлювали проблеми суспільства й окреслювали шлях для їх вирішення.

Саме функціонування проекту полягало у створенні групи з поширення письменності з мінімум 15 учнів, якими керував радник, підзвітний інспекторові, який перевіряв виконану роботу і проводив навчання для радників, а згодом доповідав керівникові, який брав участь у місцевих та регіональних форумах. Радниками ставали люди, які займались вчителюванням (26%) або адміністративною роботою (19%). Пройшовши навчання, ці люди могли працювати у проекті. Станом на серпень 1992 року до цієї роботи залучили 930 радників [316]. Згідно з цими даними, можемо стверджувати, що до вибору людей, які працювали з учнями, підходили цілісно з метою досягнення кращого результату. Звіти про виконану роботу демонстрували зміни у ліквідації неписьменності.

Зауважимо, що «Рух за поширення письменності молоді та дорослих» привів до організації Першого студентського конгресу з поширення письменності серед дорослих (*англ.* the First Adult Literacy Students Congress), де взяли участь 3 тисячі студентів. Це був єдиний конгрес такого типу у світі, який відбувся 16 грудня 1990 року [143, р. 116]. Така засвідчує прикладне значення проекту, розробленого П. Фрейре. Проблема ліквідації неписьменності викликала зацікавлення у студентства, яке є рушієм суспільства.

Основні положення практики поширення письменності серед дорослих, оснований на дослідженнях у «Русі за поширення письменності молоді та дорослих»:

- освіта в галузі письменності є актом знання і творення, а не механічним запам'ятовуванням літер і складів;
- освіта в галузі письменності повинна давати поштовх учням взяти на себе роль суб'єктів у навчанні за допомогою читання та письма;
- освіта в галузі письменності повинна починатись із дослідження словникового запасу учнів, щоб мати можливість ознайомитись з їхнім тематичним кругозором;

– характерною ознакою освіти в галузі письменності має бути діалог як шлях до знань, що уможливорює інформативний дискурс, без якого знання не існує;

– генеративні слова повинні кодуватись і «читатись» для створення речень зі словами в освіті в галузі письменності. Лише після тривалих експериментів із реченнями, використовуючи генеративні слова у різних позиціях та функціях, можна починати працювати з декодуванням слів у складі, потім – об'єднанням складів у нові слова, а згодом – у нові речення;

– не потрібно розділяти читання та письмо в освіті в галузі письменності. Одне не існує без іншого;

– освіта в галузі письменності має бути відкритою для всіх.

Потрібно зважати на 30- або 40-річних дорослих, які звикли працювати з інструментами, а тепер повинні писати олівцями. Освіта в галузі письменності повинна враховувати невпевненість неписьменних дорослих людей, які бояться ставлення до себе як до дітей. Створення безпечного клімату є невід'ємним для процесу навчання [176, р. 128–129].

Потрібно констатувати, що погляди П. Фрейре, які є цінними і сьогодні, нерідко критикували. Зокрема, у праці «Письменність: критика здорового глузду» М. Стенлі критикує бразильського педагога за утопізм його некритичного віднесення поняття письменності до «ключа визволення і практики для всіх людей» [313, р. 42]. Автор стверджує, що не всі люди можуть стати одночасно письменними. Людські можливості та амбіції відрізняються, тому складно чекати відповіді від них [313].

П. Фрейрезначав: «Читання світу завжди випереджає читання слова, а читання слова передбачає постійне читання світу» [188, р. 10]. Досліджуючи глибше, розуміємо, що не лише читання, але і трансформування світу також є попереду. Така динаміка є ключовою у процесі поширення письменності [178]. Можемо зробити висновки, що світ – це досвід, а слово – текст і контекст. Слід зауважити, що слова йдуть від власних поглядів, а не подані вчителями. Слова важливі для того, щоб навчитися читати і писати. Люди повинні спочатку



навчитися здобувати досвід, зокрема, усвідомлювати себе у світі, а згодом лише читати та писати слово. Ми не можемо читати без читання контексту.

У критичній педагогіці письменність є не просто набуттям певних навичок, а способом втручання, вивчення і читання слова як основи втручання у світ [234]. П. Фрейре завжди спонукав до застосування інтересів, походження учнів у цих програмах, а також до діалогових стосунків між учасниками освітнього процесу, створення сприятливого середовища для критичного аналізу суспільства в цілому. Крім того, вони разом повинні обрати матеріали для вивчення, читання, а згодом обговорення. Зміст повинен бути зрозумілим для того, щоб учні змогли відтворити його, стати учасниками дискусій і різноманітних дослідницьких проектів.

В одній розмові з Д. Маседо бразильський освітянин сказав: «У загальному письменність і освіта є способами вираження культури. Ви не можете провадити роботу з письменністю за межами світу культури, адже освіта сама по собі є мірилом культури» [216, р. 357]. Програма поширення письменності серед дорослих пов'язана з політичними і соціальними аспектами, де заперечувалось вивчення готового матеріалу. Це допомагало пригнобленим уникнути «культури мовчання».

Маємо всі підстави стверджувати, що завдяки письменності люди мають змогу трансформувати світ, критично проаналізувавши всі його аспекти. Для П. Фрейре письменність була засобом до соціальної зміни. Він сприймав її як розуміння демократії та справедливості у глобальному сенсі. Зважаючи на важливість письменності, бразильський педагог зазначав, що освіта не повинна бути нейтральною, а слова мають подавати люди, а також акцентував на значенні процесу трансформації.

Програма П. Фрейре охоплює принцип соціологічного аналізу (ознайомлення з соціальним та культурним середовищем учня, вибір ключових тем), принцип тематизації (вибір ключових слів, кодифікація та декодифікація ключових тем та слів) і принцип проблематизації (розуміння неповноти свого знання як проблеми) [11]. Щодо генеративних тем, то М. Триняк зауважує, що

вони «з одного боку, породжуються генеративними словами, а з іншого – самі вказують на важливість відкриття нових тем» [103, с. 4].

Отже, П. Фрейре – відомий освітянин, програма поширення письменності якого принесла йому світову славу. Зрозумівши трагічність проблеми неписьменності у тогочасному суспільстві, розробив унікальний спосіб її ліквідації. Ще з початку 1960-х років він працював у Русі за народну культуру та мав змогу займатися проблемами неписьменності. Згодом він продовжував розвивати свою програму у Службі підвищення рівня культури університету м. Ресіфі. Програму поширення письменності П. Фрейре застосовували на територіях країн, де пережили колоніальне панування, наприклад, у Бразилії, Чилі, Танзанії, Гвінеї-Біссау тощо.

### **Висновки до другого розділу**

Розкрито критичний конструктивізм та альтернативну педагогіку у спадщині бразильського педагога, а також висвітлено проблеми неформальної освіти дорослих у його творчому доробку.

П. Фрейре був різнобічною людиною, тому його погляди є важливими у низці педагогічних напрямів: критичний конструктивізм, альтернативна педагогіка (критична педагогіка, емансипаційна педагогіка, трансгресивна (гранична) педагогіка, антипедагогіка); напрям критичної педагогіки – феміністична педагогіка; радикальна педагогіка (критична педагогіка, феміністична педагогіка, трансгресивна (гранична) педагогіка, антипедагогіка, революційна педагогіка), а також у неформальній освіті дорослих. Складовими альтернативної педагогіки, де відображені погляди П. Фрейре, є критична педагогіка, емансипаційна педагогіка, трансгресивна (гранична) педагогіка, антипедагогіка.

З'ясовано, що П. Фрейре вивчав теологію визволення, яка вплинула на його критичну педагогіку. Одна з основних праць про критичну педагогіку –

«Педагогіка пригноблених», яка стала предметом зацікавлення широкого кола дослідників. Критична педагогіка передбачає, що учителі та учні є суб'єктами, які можуть критично мислити про реальність, а також трансформувати її для покращення ситуації у світі. У педагогічному сенсі вона охоплює діалогові стосунки, проблемно-орієнтовану модель освіти, діяльнісний підхід, «усвідомлення», гуманізацію та особистісні характеристики педагога.

Виявлено, що погляди бразильського освітянина щодо гуманізації, «усвідомлення» та створення «проблемно-орієнтованої» моделі освіти стали важливими для *емансипаційної педагогіки*; щодо соціальних та політичних умов у суспільстві, які трактуються як межі, що потрібно подолати, – для *трансгресивної (граничної) педагогіки*; щодо участі у політичних та економічних подіях, а також визволення – для *антипедагогіки*. Проаналізовано, що з критичної педагогіки виникла феміністична педагогіка. Ідеї П. Фрейре щодо рівноправного ставлення учня та вчителя співзвучні з *феміністичною педагогікою*.

Розкрито, що до радикальної педагогіки входять критична педагогіка, феміністична педагогіка, трансгресивна (гранична) педагогіка, антипедагогіка, революційна педагогіка. Критичний конструктивізм став тим напрямом, де запроваджені ідеї П. Фрейре, зокрема, про «проблемно-орієнтовану» модель освіти. Виділено декілька типів конструктивізму (когнітивний, соціал-конструктивізм, радикальний тощо).

У сучасній українській педагогічній думці набуває актуальності термін критичного конструктивізму. З одного боку, він має ознаки соціал-конструктивізму, а з іншого, додаються нові аспекти, які підсилюють його критичність. Бразильський педагог акцентував на важливості конструювання знання через посередництво світу, а також залучення мови та досвіду учнів в освіті, що є одним із принципів конструктивізму (знання конструюються з досвіду).

Виявлено, що важливим аспектом у діяльності бразильського педагога була неформальна освіта дорослих, яка найяскравіше виражена у програмі

поширення письменності. Аналізуючи проблеми неписьменності у світі, усвідомлюємо їхній глобальний характер. П. Фрейре свого часу заклав основи програми поширення письменності, розпочавши її втілення у Бразилії та продовживши у Чилі та деяких африканських країнах. Його діяльність передбачала організацію «культурних гуртків» для дискусій на теми, які були важливими для усіх учасників, введення поняття «культури» шляхом використання десяти малюнків із життя людей. Програма, основою якої було застосування «генеративних слів», складалася з п'яти етапів.

Основний зміст розділу відображено у таких публікаціях автора: [106; 107; 108; 112; 113; 115].

## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

### ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ П. ФРЕЙРЕ

У розділі проаналізовано застосування науково-педагогічної спадщини Фрейре у світовій педагогічній практиці; досліджено актуалізацію поглядів бразильського педагога в українській педагогіці та подано творче застосування його науково-педагогічної спадщини в українській педагогічній практиці.

#### **3.1. Творче застосування науково-педагогічної спадщини П. Фрейре у світовій педагогічній практиці**

Погляди П. Фрейре про критичну педагогіку, його програма поширення письменності не лише вплинули на неформальну освіту дорослих, але й отримала визнання світової педагогічної спільноти. Можемо стверджувати, що застосування діалогу на противагу методам «банківської» моделі освіти є надзвичайно актуальним. Акцент на використанні досвіду учнів став доречним у неформальній освіті та надав педагогам безліч можливостей для розвитку. Незважаючи на прогрес в освітній галузі, тепер педагоги часто приділяють більше часу розповідям, а не діалогу, а також наявна проблема віддаленості навчального матеріалу від реальних подій. Учні або студенти можуть опанувати теоретичну основу предмета, проте не мати уявлення про практичне застосування власних знань.

З інтерв'ю із А. Шором [328] дізнаємося, що застосування ідей П. Фрейре важко повністю охопити. Він зазначає: «Ми, як педагоги, насамперед повинні знати, в якому суспільстві вчимо і для якого суспільства вчимо для того, щоб застосувати ідеї П. Фрейре до «проблемно-орієнтованої»

моделі освіти, яка ставить під сумнів статус-кво та пропонує студентам здобути знання, щоб стати громадськими діячами, які кидають виклик та перетворюють своє суспільство. П. Фрейре акцентував на тому, що вся освіта є політикою, бо всі педагогіки формують людських істот у той чи інший спосіб, щоб стати людьми, чиї думки та робота творять суспільство» (див. Додаток Б). У передмові до книги «П. Фрейре: критична зустріч» (за редакцією П. Макларена та П. Леонарда) [204] бразильський педагог писав про захоплення тим, як науковці зуміли застосувати його ідеї в багатьох галузях.

Як стверджує Г. Жиру, завдання педагогіки полягає у тому, щоб надати можливість учням зрозуміти, що зв'язок між демократією та педагогікою створює загрозу для сучасних освітніх керівників і промовців. Саме тому критична педагогіка та програма поширення письменності П. Фрейре є актуальними [236].

Аналізуючи вплив П. Фрейре у всьому світі, виділимо декілька країн (Бразилія, Мексика, США, африканські країни, Англія, Шотландія, Ірландія, Іран), а також діяльності організацій імені П. Фрейре, щоб проаналізувати використання його поглядів у педагогічних напрямках. Охопити всі країни та усі дослідження є надто громіздким завданням. З огляду на це, з одного боку, розглянути погляди учених розвинених країн (США, Англії, Шотландії та Ірландії), а з іншого, – менш розвинених африканських країн, Бразилії, Мексики, а також Ірану (країни, де були воєнні дії). Зауважимо, що застосування критичної педагогіки, програми поширення письменності тощо є розповсюдженим явищем у цих країнах, проте акцентуємо на нових напрямках використання ідей П. Фрейре.

Насамперед зупинимося на *Бразилії*, адже це – батьківщина П. Фрейре, саме там зароджувалися ідеї відомого педагога. Т. Айленд [249], М. Бароссо [133], М. Гадотті [230–232], С. Мораес [288], Л. де А. Фрейре [288] та інші досліджували спадщину бразильського освітянина.

П. Фрейре став ключовою персоналією в освітній системі Бразилії. Його вважають покровителем бразильської освіти. Це зазначено у законі № 12612 від 13 квітня 2012 року, ухваленому Національним конгресом Бразилії [266].

Не викликає сумніву, що Інститут імені П. Фрейре у цій країні веде плідну діяльність: проводить конференції, публікує праць та організовує зустрічі. Крім того, існує об'єднання університетів імені Пауло Фрейре (*англ.* *The Universitas Paulo Freire (UniFreire)*), що є простором інститутів імені Фрейре, дослідників, центрів та організацій з усього світу, який допомагає розвиватися Фрейрерівській спільноті. Проведення конференцій, семінарів, колоквиумів та форумів є постійним елементом наукової діяльності цього регіону. Наприклад, 2013 року проведено два семінари: один – про педагогіку дії, інший – щодо діалогів П. Фрейре (за сприяння університету штату Санта-Катаріна), а також симпозіум, присвячений актуальності поглядів П. Фрейре [150].

Науковець Т. Айленд, який свого часу працював у міністерстві освіти цієї країни, радником із міжнародних прав Федерального університету штату Параїба у м. Жуан-Пессоа (Бразилія), а також спеціалістом ЮНЕСКО, досліджував праці та педагогічну практику П. Фрейре. Він зауважує, що спадщина бразильського педагога допомагає розвивати освіту молоді та дорослих у дусі народної освіти і готує громадян до демократичного процесу. Додає, що 2014 року за підтримки бразильського федерального уряду запровадили дві програми, одна з них – Національна система соціальної участі, метою якої були ідеї П. Фрейре щодо об'єднання народної освіти «як міжгалузевої та поперечної державної політики для громадської участі та демократизації бразильської держави» [249, р. 78].

У сучасному світі виняткового значення набувають погляди П. Фрейре і в діяльності південних неурядових організацій, завдяки яким бідні люди могли брати участь у різноманітних програмах. Наприклад, М. Бароссо [133] описав різні методи, які застосовували у трьох бразильських неурядових організаціях: «усвідомлення», діалог, практику.

За підтримки інституту імені Фрейре функціонує і Будинок планетарного суспільства (*англ.* House of Planetary Citizenship), що завдяки проектам та програмам намагається створити критичне суспільство. Концепція планетарного суспільства означає, що люди, як і планета, мають історію. Зазначимо, що планетарне громадянство було однією з основних тем ООН. З праці професорів Л. де А. Фрейре (L. de A. Freire) та С. Е. Мораес (S.-E.Moraes) [288], присвяченої питанням планетарного суспільства та екології знання у бразильських університетах, дізнаємося, що ідея планетарного суспільства стала популярною після саміту Землі у Ріо 1992 року. Вони пишуть, що «Будинок планетарного суспільства визнає, що життя планети залежить від наявного освітнього процесу з метою формування глобальної спільноти, яка усвідомлює свою взаємозалежність і здатна визначити найкраще з особистісного та громадського поглядів і забезпечити екологічну стійкість». Крім того, педагогіка П. Фрейре була важливою для втілення мети цієї організації щодо проектів, що сприяють формуванню планетарного громадянина, який цікавиться навколишнім середовищем в освітньому контексті [288, р. 34]. Планетарне суспільство, як зазначає М. Гадотті, «є поняттям, що базується на розгляді планети і світового суспільства як однієї системи» [232, р. 6].

Еко-педагогіка, що розвинулася під впливом П. Фрейре, на основі його критичної педагогіки, стала центром досліджень М. Гадотті, який зробив вагомий внесок у розвиток цієї педагогіки, зокрема, завдяки проведеним конференціям щодо ініціативи Хартії Землі. Він розвиває положення побудови справедливості у глобальному суспільстві. У статті «Педагогіка Землі і культура сталого розвитку» М. Гадотті називає еко-педагогіку педагогікою Землі і зазначає, що вона розвивалася як педагогічний рух. Вона передбачає переорієнтацію навчальних планів, щоб їхній зміст був важливим для Землі. Еко-педагогіка передбачає зміни економічних та культурних структур [232].

Ідеї П. Фрейре мали значний вплив на *латиноамериканські країни*. Він розробив програми поширення писемності, щоб неписьменні могли не лише



навчитися писати та читати, але й поважати власну мову. Певний час П. Фрейре перебував у Болівії та Чилі, де застосовували програми щодо поширення письменності. Крім того, у *Мексиці* також досліджували творчість П. Фрейре, зокрема, програма ліквідації неписьменності здобула підтримку у північно-американській євангельській секті «Літня школа лінгвістики» у Мексиці. Там на заняттях читали уривки з Біблії [133].

Описуючи корінні культури в південній Мексиці, Г. Естева та Д. Стачул протиставляють підхід, орієнтований на громаду, підходу П. Фрейре щодо розширення прав [296].

Найбільш відчутним є вплив поглядів П. Фрейре на педагогіку *США*. Організацією, що інтерпретує ідеї бразильського освітянина на трансформування світу, є Інститут імені П. Фрейре в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі (засновник та директор якого – К. Торрес). На сайті цього інституту розміщені матеріали конференцій організації каліфорнійських освітян, що є послідовниками ідей П. Фрейре. Крім того, проводиться багато курсів і літніх програм.

Практичне застосування ідей П. Фрейре описували такі американські учені: Л. Бартлет [134; 135], А. Д. Віліамс [335], А. Дардер [157], Дж. Джеріа [253], Дж. Дункан-Андрате [161], Г. Жиру [236], П. Макларен [283], Дж. Мартін [272], Н. Мірра [309], М. Мораес [287], Е. Моррелл [161; 309], Т. Мур [286], С. Розатто [304], Д. Скорза [309], К. Торрес [232; 324; 326], М. Франкенштейн [170], А. Шор [310] та інші.

У контексті того, що П. Фрейре акцентував на педагогіці солідарності, С. Розатто пояснив, що афроамериканці, американці мексиканського походження, корінні американці та жінки є меншістю, проте завдяки «усвідомленню» солідарності вони могли б стати більшістю. Погляди бразильського педагога про освіту є актуальними у багатьох країнах і сьогодні. Наприклад, у США, як зазначає С. Розатто, люди не усвідомлюють, що ними маніпулюють. Крім того, рух за стандартизацію є проявом «банківської» моделі

освіти [304]. Як стверджував П. Фрейре, «освіта в контексті неолібералізму є обмеженою навчанням технічних та професійних навичок» [304, р. 154].

Л. Бартлет описала своє етнографічне дослідження 1999 року в м. Жуан-Пессоа серед трьох неурядових організацій щодо програм поширення письменності, які базувались на теорії освіти П. Фрейре [134]. Завдяки їм надавались можливості для неформальної освіти дорослих. Дискусії були важливими для вчителів-практиків, які не мали доступу до книг бразильського педагога як науковці. Так автор акцентувала на важливості педагогіки любові й турботи, а також на значенні застосування місцевих знань в освітніх ініціативах.

Незважаючи на розвиток таких країн, як США, не можна заперечувати той факт, що педагогіка П. Фрейре для них є також доречною. Завдяки дослідженням Дж. Мартіна можемо дізнатися про певні особливості американської освіти. На жаль, як зауважує американський учений, існує відчуження учнів і студентів, тобто вони не хочуть читати та відвідувати заняття, а це може стати великою перешкодою для ефективності педагогіки П. Фрейре [272]. Недостатня увага до критичного мислення в Америці призвела до того, що учні перестали бути суб'єктами в освітньому процесі.

Цінне дослідження щодо подібності та відмінності освітньої філософії П. Фрейре і християнської філософії освіти провів президент Чесапікської теологічної семінарії у м. Еліот (США) Т. Мур. Виокремив схожі аспекти: освіту не можна вважати нейтральною в навчальних програмах; між життям та учінням існує зв'язок; переконання у значному впливі людини на світ сприятиме кожному знайти своє місце в суспільстві. А також відмінні аспекти: П. Фрейре не вважав правду незмінною (на відміну від християнських педагогів), а також нерідко посилався на праці Маркса [286]. Зазначимо, що християнська філософія означає напрями у філософії, засновані на християнстві. Зважаючи на погляди бразильського педагога на освіту та християнство, це дослідження надзвичайно вартісне.

У 1990-х роках М. Мораес працювала над проектом «Критична педагогіка у класах» у сільських районах штату Ріо-де-Жанейро у Бразилії, де була наявна проблема бідності, одночасних занять із різними класами тощо [287]. Погляди П. Фрейре активно застосовували, а результатом стало те, що змінилось ставлення до навчального плану, учителі почали працювати над різними текстами, а не затвердженим підручником, а потім їх обговорювали.

Критична педагогіка спочатку розвивалась у Північній Америці, згодом виявляємо її практичне застосування не лише у шкільних аудиторіях, а й на позашкільних заняттях, не лише з дорослими, але і з молоддю.

Передусім застосування критичної педагогіки знайшло своє відображення в урбаністичній вищій школі у процесі вивчення англійської мови, а також у програмах для учнів небілої раси. У південній міській вищій школі вивчали шлях учнів цієї раси від навчання у вищій школі до вступу у заклади вищої освіти. Результатом стало те, що «з 30 учнів, залучених до проекту, 29 закінчили вищу школу, 26 отримали можливість навчатися в університетах чотири роки» [161, р. 100].

Крім того, використання критичної педагогіки в роботі з молоддю вивчали такі американські науковці: Д. Скорза, Н. Мірра і Е. Моррелл. Вони описали дві південнокаліфорнійські програми: Раду досліджень молоді (*англ.* the Council of Youth Reserch) та афроамериканську чоловічу молодіжну академію (*англ.* the Black Male Youth Academy) [309]. Ці проекти дають змогу вдало застосовувати критичну педагогіку і в академічному середовищі серед молодих людей, які завдяки їй можуть вивчити історію, проаналізувати умови навчання та почати висловлювати власні думки.

У математиці також знаходимо способи застосування ідей П. Фрейре завдяки дослідженням М. Франкенштейна [170]. Зокрема, серед дорослих студентів, які працюють. Критична математична письменність охоплює такі ідеї П. Фрейре, як «проблемно-орієнтовану» модель освіти, обговорення політичних проблем тощо.

Ще одним педагогічним прикладом використання ідей П. Фрейре є хіп-хоп, адже завдяки ньому можуть висловити думку ті, до кого рідко дослухаються. А. Віліамс зауважує: «Залучення індивідуальності хіп-хопу та «усвідомлення» є ключовими для створення критичної педагогіки хіп-хопу у теперішніх класах та школах, де виявлено значний вплив на формування індивідуальності» [335, р. 81–82]. Беручи до уваги факт відчуження в школі, культура хіп-хопу дає змогу учням побороти свої страхи і навчатись, докладаючи всі зусилля. У багатьох випадках музика допомагає висловити власні почуття, а також почати критично усвідомлювати реальність.

Зауважимо, що українські науковці теж досліджували застосування ідей П. Фрейре в США. Наприклад, Н. Залізняк писала про важливість критичної педагогіки у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді США, адже «традиція суспільної праці глибоко вкорінена у місцевих громадах» [40, с. 268].

Не можемо оминути *африканські країни*, адже П. Фрейре, перебуваючи у вигнанні, провів там колосальну роботу. У Південній Африці розташований Інститут імені П. Фрейре (університет Квазулу-Натал), заснуванням якого займався М. Гадотті ще у 2002 році.

П. Рул, доктор університету Квазулу-Натал, досліджував життя і творчість П. Фрейре, порівняв його погляди з російським критиком М. Бахтіним, а також описав застосування діалогу двома групами неблагополучних людей у двох аспектах:

- у вищій освіті – проект навчання упродовж життя;
- в освіті для дітей (діти віком 3-5 років у сільській місцевості) – проект «Сіябантанда Абантвана» [305, р. 3].

Викладач університету Дар-ес-Салаам у Танзанії доктор С. Ківія описав дослідження застосування програми опанування письменності П. Фрейре у країнах третього світу, зокрема, в окрузі Убунго (в районі Дар-ес-Салаам). Слід зазначити, що дослідники цілісно підійшли від вибору генеративних слів мови Східної Африки суахілі (*usafiri*, *Vidhaa*, *joto* тощо) до обговорення тем. Адже

«близько 68% учасників експерименту могли формувати альтернативні слова зі складів, які відрізнялися від поданих учителем» [262, р. 92]. Як стверджує С. Ківія, програма П. Фрейре давала змогу учасникам застосовувати свободу «усвідомлення», проте були і перешкоди, зокрема, традиційні методи викладання вчителів, а також потреба у значних коштах та часі під час підготування слів [262].

Внесок П. Фрейре, як досліджує викладач університету у Боствані Дж.-Е. Ньєренда, є значним у сучасній Африці [291]. Це стосується високих показників неписьменності, тому програма П. Фрейре щодо ліквідації неписьменності є зброєю за письменність у цьому краї.

Критична педагогіка П. Фрейре також є доречною і в системі освіти Республіки Кенія. Слід зауважити, що навчальні програми складають у Кенійському інституті освіти. Освіта є авторитарною. Потрібно трансформувати «банківську» модель освіти у «проблемно-орієнтовану», щоб побороти неоколоніалізм [254].

Розглянемо деякі країни Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Передусім в *Англії* успішно функціонує Інститут імені Фрейре, що проводить різноманітні курси, програми та студії щодо підходів в освіті на основі поглядів бразильського педагога.

Вплив поглядів П. Фрейре помітний в Англії. Наприклад, І. Лістер працював над програмою політичної освіти (1974–1977), за допомогою якої намагались запровадити політичну грамотність у середньоосвітніх школах Англії. Він проводить паралель між ідеями бразильського педагога та рухами в британській політичній освіті, зокрема, його вплив на програму. Дослідник вбачав гуманізм П. Фрейре у сфері викладання, а також зауважив, що поняття «усвідомлення» стало ключовим у теорії та практиці політичної освіти. Ця програма була важливою, адже спрямовувалась на розвиток політичних навичок [268]. У школах це виявлялось у запровадженні завдань «проблемно-орієнтованої» моделі освіти, рольових ігор і різноманітних проектів. У такий спосіб учні легко засвоювали політичні навички, а вчителі заохочували їх до

активної участі. Крім того, зникало панівне становище вчителя у класі, що було схвалено інспекторами міністерства освіти.

Найефективніша політична освіта, як зауважив І. Лістер, для дорослих здійснювалась у тематичних групах, а не класах, де не лише пізнавали, але й змінювали світ. наприклад, у групі «Притулок» (*англ.* Shelter) головною темою було обговорення ведення домашнього господарства, а у «Міжнародній амністії» (*англ.* Amnesty International) – проблеми прав людини [268, р. 67].

Інформацію про Проект навчання дорослих (*англ.* Adult Learning Project) у Шотландії опрацьовували шотландські науковці з питань освіти дорослих Г. Кірквуд і К. Кірквуд, а також Дж. Крозер.

Погляди П. Фрейре вдало імплементували у Шотландії завдяки проекту освіти дорослих, започаткованого 1979 року у районі Горджа-Далрі в Единбурзі, де проживали здебільшого робітники. Доробок П. Фрейре намагалися застосувати для міського розвиненого суспільства. Цей проект також не був осторонь політичних подій. Нагадаємо, що у 1980–1990-х роках існувала політика тетчеризму, внаслідок чого погіршилися відносини між Шотландією та Англією. Однак представники Шотландії не втрачали надії повернутися до демократичного суспільства (замість пропонованого консервативного) [155]. Як відомо, бразильський педагог завжди вважав освітню діяльність політичною дією. Зокрема, боротьба за свої права в освітній галузі, що відобразилося і у функціонуванні шотландського проекту, є основою діяльності тих закладів освіти, де інтерпретують ідеї П. Фрейре.

Проект, як описують Г. та К. Кірквуд, охоплював такі етапи: дослідження вторинного джерела (вивчення життя людей району на підставі готових письмових матеріалів), дослідження первинного джерела (фактичне ознайомлення з територією та людьми, спілкування із професіоналами), пошук співдослідників (запрошення людей на публічну зустріч із подальшою можливістю стати співдослідником проекту), спільне дослідження (співдослідники спостерігають та опитують інших, згодом роблять висновки, а керівники записують все, тобто відбувається пошук ключових тем),

кодифікація (кодифікування ситуацій за допомогою малюнків та фотографій, їхній відбір та послідовність подання), декодування (обговорення кодифікацій у групах за допомогою запитань), складання навчального плану (написання тематичної програми), вивчення програм (акцентування на важливості присутності та участі у діалозі), результати дії (громадські дії та особистий досягнутий результат).

Цей проект, що тривав вісім років, мав три фази існування:

1) «Казан» (1979–1982) – експерименти та конфлікт ідей. Спершу ґрунтовно вивчали погляди П. Фрейре, а потім відбувалося навчання дорослих завдяки місцевому фінансуванню;

2) «Міст» (1982–1985) – удосконалення методів і нове дослідження проблем здоров'я, благополуччя та технологій, а також проведення семінарів і лекцій»;

3) «Зрілість» (1985–1988) – нові проекти, наприклад, проект «Батьки та влада», і відкриття фотомагазину [260].

В організації «Навчання задля трансформації» в *Ірландії* плідно застосовують методику П. Фрейре на практиці. Тут також видавали збірники праць, де можна знайти корисну інформацію про спадщину бразильського педагога.

Слід зазначити і досвід *іранських* дослідників у застосуванні ідей П. Фрейре. Зокрема, М. Аліакбарі та Е. Фараджі стверджують, що, незважаючи на припущення неможливості застосування критичної педагогіки в іранській освітній системі, не потрібно заперечувати застосування цього методу у вивченні англійської мови як іноземної. Цей підхід, як вони зауважують, дасть змогу «розвинути навички говоріння, зосереджуючи увагу на справжніх життєвих проблемах і водночас зрозуміти і діагностувати власні проблеми» [127, р. 83].

### 3.2. Актуалізація поглядів П. Фрейре в українській педагогічній практиці

Освітня система України в роки незалежності вирізняється всебічним зацікавленням доробком науковців із педагогічних галузей. Серед визнаних педагогів сучасності – ім'я П. Фрейре, який ще недостатньо відомий на теренах нашої Батьківщини. Його життєвий шлях заслуговує уваги, адже розкриває особистість, яка, незважаючи на перешкоди та труднощі, присвятила себе багатогранній науково-педагогічній діяльності задля людей. Його погляди щодо пригноблення, «культури мовчання» та важливості політики в освіті можуть сприяти вихованню мислячого покоління українців. Слова П. Фрейре щодо мрії побудови чесного суспільства вплинули на людей всього світу.

Перекладач українського видання «Педагогіки пригноблених» написав, що проблеми доби незалежності України та її роль у радянській «сім'ї братів-народів» стають зрозумілими завдяки теорії визволення [122, с. 7]. Ідеї П. Фрейре допомагають пригнобленим почати змінювати своє ставлення до сприйняття світу. Він не відділяв освіту від політики, тому його погляди мають значення для українського суспільства, яке перебуває у складній суспільно-політичній ситуації. Як зауважував П. Фрейре, освіта є політичним актом та актом пізнання, який ми застосовуємо на практиці [208].

Вплив критичної педагогіки П. Фрейре на розвиток освіти помітний і в нашій державі. Описані бразильським педагогом «проблемно-орієнтована» і «банківська» моделі освіти уособлюють світ – сучасний демократичний світ, де люди не бояться висловити власну думку і мають доступ до інформації, та пригноблений, репресований світ, де люди не вміють думати вільно і не знають відчуття свободи.

Можна провести паралель розглянутої П. Фрейре «банківської» моделі освіти з поглядами українського педагога В. Сухомлинського, який писав, що бажання педагогів залишити себе у своїх учнях «не означає механічно перекласти знання із своєї голови в голови тих, кого ми навчаємо» [94, с. 560].



Доречно зауважити, що донедавна традиційна модель освіти була основною в українській системі освіти. Завдяки формуванню нової моделі освіти, запровадженню реформ частково вдалося її позбутися. Проте значна частина освітян продовжує орієнтуватися на наповнення учнів інформацією та нетворчий процес. Саме у таких умовах необхідно звертатися до «проблемно-орієнтованої» моделі освіти, яку описував П. Фрейре.

З переходом на 12-бальну систему оцінювання почали враховувати творчість. У наказі «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [65] зазначено, що для того, щоб отримати 10-12 балів, учень повинен виявляти творчі здібності. Найвищий бал учень може одержати, коли «виявляє особливі творчі здібності, самостійно розвиває власні обдарування і нахили, вміє самостійно здобувати знання» [65].

Слід також зважати на особливості навчання у вищій школі. Тестові завдання із занять, особливо гуманітарного профілю, не розкривають творчий потенціал студентів, тому тяжіють до «банківського» методу [91]. П. Фрейре завжди наголошував, що у рамках традиційної системи освіти, що є авторитарною, учитель не може самореалізуватися у пізнавальних і творчих параметрах [56].

Використання діалогу в процесі навчання є необхідною складовою для одержання найкращого результату засвоєння знань. Як стверджував П. Фрейре, якщо керівники можуть розгледіти в діалозі загрозу для своїх дій, то такі владні сили є перешкодою для змін.

Зважаючи на перехід від «суб'єкт–об'єктної» до «суб'єкт–суб'єктної» взаємодії у сучасній українській педагогіці, підхід П. Фрейре щодо діалогічних взаємин є доречним і корисним для застосування. На його думку, будь-яка форма діалогу, «спілкування чи інтеркомунікації між активними суб'єктами, непіддатливими до бюрократизації їхніх інтелектів і жадібними до відкриттів та глибшого розуміння речей, необхідна для набуття знань» [124, с. 70].

«Суб'єкт–суб'єктну» взаємодію у закладах вищої освіти досліджує Т. Равчина. Вона пише, що неправомірно вважати викладача як «ініціативного агента дій – суб'єктом», а студента, який засвоює подані знання та передає їх, як власні – об'єктом, адже він також є суб'єктом, проте «пасивним або реактивним» [79, с. 4]. Викладач або вчитель є важливою ланкою в передачі змісту, проте не можна зменшувати роль студентів або учнів, які хочуть отримати інформацію та трансформувати її відповідно до свого рівня знань. Якщо правильно визначити місце обох сторін, то це сприятиме розвитку довіри та бажання обговорювати вивчене. Праця вчителя, як зауважував П. Фрейре, «не зводиться до «роботи» з самим собою, а має сенс лише в контексті стосунків учителя й учня» [121, с. 70]. В інтерв'ю з А. Шором про «діалогічний метод» навчання П. Фрейре зазначено, що визвольний діалог не є просто технікою, яку використовують для одержання результату, а, навпаки, частиною нашого історичного прогресу, коли ми стаємо людськими істотами [224, р. 13].

Отже, напрацювання П. Фрейре у цього напрямі можуть доповнити «суб'єкт–суб'єктну» взаємодію у початковій, середній та вищій освіті. Бразильський педагог виділяв створення діалогічної атмосфери, що дасть змогу нормально працювати педагогами та учням (і студентам) у сучасному демократичному суспільстві. Слід також зацентувати на гуморі, що поліпшує діалог під час вивчення матеріалу. Як вважав П. Фрейре, «хороший гумор не стільки змушує Вас сміятися, як дозволяє серйозно задуматися про матеріал» [226, р. 162].

Бразильський педагог виокремив поняття «усвідомлення», що належить до процесу, в якому люди-суб'єкти глибоко усвідомлюють соціокультурну реальність, а також можливість трансформувати цю реальність [164, р. 65]. З огляду на це, зауважував, що людина існує у світі, тобто вона просто є глядачем, а ще й зі світом, адже співіснує з іншими людьми, пізнає світ і роздумує над своїм ставленням до нього. Головною передумовою «усвідомлення» є те, що люди стають свідомими суб'єктами. Саме ці ідеї слід ввести у законодавчі документи, що стосуються освіти.

Діяльнісний підхід є також важливим в освітньому процесі. Здійснюючи екскурси в дослідження теорії і практики, П. Фрейре вважав: «Практиці необхідна теорія, а теорії потрібна практика як рибі потрібна вода. Практика, крім критичної рефлексії, що висвітлює теорію, втілену на практиці, не може допомогти нашому розумінню. Розкриття теорії, втіленої на практиці, безсумнівно, допомагає суб'єктові практики розуміти практику, відображаючи та вдосконалюючи її» [168, р. 107–108].

П. Фрейре одного разу відвідав Гренаду і брав участь у семінарі щодо уніфікації теорії і практики. Розглянемо запитання, поставлені у той час, в контексті українських реалій.

Спочатку координаційний комітет ставив такі завдання перед учасниками освітнього процесу:

- 1) охарактеризувати та описати побачене на картині;
- 2) проаналізувати звичайний день не лише у школі, але й на території за її межами;
- 3) на підставі свого досвіду описати стосунки між учнями і вчителем у школі;
- 4) запропонувати шляхи поліпшення взаємин учасників навчального процесу;
- 5) відповісти на запитання «Яке ваше ставлення до сільської школи, у програмі якої майже або зовсім немає нічого про сільське життя?»;
- 6) відповісти на запитання «Що для Вас означає навчатись і навчати?»;
- 7) відповісти на запитання «Як Ви вважаєте, у чому полягає роль учителя: формувати учнів відповідно до ідеальної моделі людей чи навчити їх розвиватися самостійно?».

Далі учасники мали 2,5 години для написання відповідей, згодом члени комітету їх читали та обговорювали. Загалом цей курс тривав три дні. Координатори також зустрічались із представниками міністерств [181, р. 173–174].

Можемо стверджувати, що така плідна робота та аналіз висловлених думок були б доцільними для змін в освіті. Подібні запитання є актуальними і в наш час. Наприклад, сьогодні учні в сільських школах навчаються за загальною програмою, в якій не передбачені деталі сільського життя. Проте більш детальну інформацію для використання теорії у практиці під час проживання в селі учні можуть отримати лише в усній формі за бажанням вчителя. Важливим є запитання, що стосується висвітлення розуміння слів «навчати» та «навчатись». Як стверджував П. Фрейд, «навчати – значною мірою формувати» [121, с. 52]. Щодо ролі вчителя, то вона є досить складною, адже потрібно так навчати своїх учнів, щоб не нашкодити розвитку їхніх творчих здібностей.

Отже, таке опитування було б корисним і для розвитку української педагогіки. Розроблення методичних рекомендацій (з введенням цих запитань) було б доцільним у сучасному прагненні поєднати теорію і практику в українських закладах освіти.

Одним з елементів критичної педагогіки П. Фрейд є гуманізація, яка сьогодні в українській освіті набуває дедалі більшого значення. На його думку, гуманізацію «стверджують прагнення пригноблених до свободи й справедливості та їхня боротьба за повернення втраченої людяності» [122, с. 27]. Зауважимо, що гуманізація освіти у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») «полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [75].

Однією з проблем, що стримує розбудову національної системи освіти в Україні, є «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти» [66]. Отже, курс на гуманізацію навчального процесу та орієнтацію на особистість учня є пріоритетами освіти XXI століття. Це ще більше акцентує на тому, що вчителі і викладачі повинні обирати свою

професію за покликанням. Вони повинні зважати на інших і у певній мірі бути лікарями, що звертають увагу на емоційний стан та індивідуальні здібності учнів або студентів.

Зазначимо, що П. Фрейре завжди дотримувався думки про різнобічну діяльність учителя, який піклується про учнів не лише у визначений робочий час. Вважав, що педагог є важливою ланкою в процесі навчання. Зважаючи на завдання педагогічної освіти, подані у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» про «забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти» [66], потрібно взяти до уваги особистісні характеристики педагога, виокремлені П. Фрейре.

Вважаємо за необхідне конкретизувати, якими повинні бути кадри-педагоги (за описом П. Фрейре): скромні, терпеливі, толерантні, здатні любити учнів (студентів) та сміливі, адже у законодавстві знаходимо інформацію про кваліфікацію, а не про особистісні характеристики.

Розвиток та розуміння цих особистісних характеристик найкраще втілювати завдяки тренінгам, присвяченим освітнім проблемам. Слід розробити рекомендації керівникам освітніх структур щодо прийняття на роботу, які охоплювали б запитання, що перевіряють не лише кваліфікаційні характеристики, але й особистісні характеристики:

Яке Ваше ставлення до учнів (студентів) інших національностей?

Що Ви думаєте про гендерну рівність? (ці запитання перевіряють толерантність);

Якщо Ваші учні (студенти) не розуміють певного поняття після декількох повторень, то це Вас дратуватиме?

Як Ви можете заохотити учнів або студентів до поглиблення знань? (терпіння і нетерпіння) тощо.

Водночас П. Фрейре висловив переконання про незамінність критичного мислення у процесі навчання. Він вважав, що «серйозний прогресивний педагог повинен не лише добре знати свій предмет, але він або вона мусять спонукати учнів критично мислити через призму соціальної, політичної та історичної реальності, у межах яких він або вона існують» [201, р. 19].

У Державному стандарті початкової освіти також знаходимо відлуння поглядів П. Фрейре про «читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [29]. Зазначимо, що в законі «Про освіту» компетентність пояснено як поєднання «знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [39]. Зауважимо, що П. Фрейре значну увагу приділяв читанню, яке повинне бути осмисленим, здатності висловлювати свою позицію з різних питань, підходити до навчання творчо та вміти мислити критично, що і допоможе учням повноцінно розвивати свої здібності у суспільстві.

Значну роль у запровадженні змін в освіті відіграють концепції та закони. У Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа», розроблених Міністерством освіти та науки України, зазначено, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [48, с. 4]. Зокрема, випускники середньої школи повинні вміти критично мислити для подальшого конкурування в навчанні, а згодом роботі. В Україні вже з'явилася низка посібників, які присвячені цій проблемі, зокрема, «Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх

навчальних закладів» і «Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів» [69]. У навчальному процесі також доцільно використовувати переклад англomовної книги «Технології розвитку критичного мислення учнів» [99]. У демократичному суспільстві вміння критично мислити є необхідною умовою нормального життя людини сьогодні та в майбутньому. Як зазначає П. Фрейре, «критичне мислення – вимога, яку ритми гностичного циклу ставлять до нашої допитливості, що, стаючи міцнішою методологічно, розвивається від наївного до того, що я називаю «епістемологічною допитливістю»» [121, с. 49]. Виходячи з того, що наївна допитливість, пов'язана зі здоровим глуздом, перетворюється в «епістемологічну» завдяки підвищенню критичності та підходу до когнітивного об'єкта через кращу методологічну ретельність [201, р. 90].

Критичне мислення (за П. Фрейре) охоплює перехід знання від «здорового глузду» до вищих і кращих ступенів, повагу до творчості учнів та їхньої критичної свідомості [121, с. 50]. Зазначимо, що П. Фрейре вважав себе мислителем чи епістемологом, «який пропонує критичний спосіб мислення та критичний спосіб пізнання вчителям для того, щоб вони працювали зі студентами в інший спосіб» [див. Додаток В].

У навчально-методичному посібнику «Організація інтелектуального дозвілля школяра» Т. Лещака розглянуто інтелектуальні ігри і підготовку до них. Зазначено, що учні повинні володіти нестандартним типом мислення і вміти шукати необхідні дані. Учні мають зрозуміти, що їній інтелектуальний внесок допомагає у спільній справі [58]. У такому підході до вибору учасників стає важливим вміння критично мислити. Це дає змогу досягти успіху команді, застосовуючи індивідуальні здібності. Крім того, учні повинні завжди вдосконалювати свої вміння, а також знайти себе в інтелектуальному осередку.

Не можемо оминати факт створення освітньої платформи з розвитку критичного мислення «КритМислОП» [69]. Проведення тренінгів з розвитку критичного мислення для учнів та вчителів є надзвичайно корисними. Завдяки особистій участі у тренінгу «Методика розвитку критичного мислення учнів у

початковій школі» можемо зробити висновок, що вчителі прагнуть до змін, які передбачено в концепції «Нової української школи». Слід зазначити, що доцільним та пізнавальним був розгляд методів розвитку критичного мислення на різних етапах уроку. Зокрема, метод опорних слів можна застосовувати не лише у початковій школі (учні мають вибрати ті опорні слова, щоб висловити свою думку). Якщо вчителі застосовують технології критичного мислення, то учні можуть навчитися аналізувати та синтезувати інформацію, ставити запитання, вирішувати проблеми, переконливо аргументувати власну думку тощо.

Акцентуємо на вагомому внеску директора Науково-методичного центру розвитку критичного образного мислення «Інтелект» Наталії Кравченко. Вона також була керівником програми «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» в Україні. Як зауважує перекладач трьох книг П. Фрейре О. Дем'янчук, саме вона була ініціатором перекладу книги «Педагогіка пригноблених» [122].

Викладачі Міжнародної асоціації читачів (Д. Стіл, К. Мередіт і Ч. Темп) за підтримки Інституту відкритого суспільства Дж. Сороса розробили програму «Читання і письмо для розвитку критичного мислення». Ця модель охоплює три етапи: актуалізацію, «усвідомлення» змісту та рефлексію. Актуалізація передбачає розуміння та актуалізацію власних знань, усвідомлення змісту – осмислення інформації та її розуміння, рефлексія – передання інформації власними словами [125].

В Україні розвиток критичного мислення можна проводити на уроках з усіх предметів. Наприклад, Т. Руснак у своєму блозі [5] подала 19 методів формування критичного мислення на уроках біології («Якщо..., то», «Це..., тому що», «Діаграма Вена» тощо). Наприклад, учні вчать порівнювати різні поняття або терміни, заповнюючи таблицю, а згодом створюючи діаграму Вена.

Проводяться різноманітні тренінги щодо використання критичного мислення на заняттях. (Наприклад, А. Мартинець. «Використання стратегій розвитку критичного мислення на уроках літератури»). Учителі з різних



предметів застосовують технології критичного мислення на заняттях. Результати роботи описують у наукових працях або подають на своїх сайтах. Зокрема, Г. Дмитришин [32] – на уроках математики, О. Мамчур [61] – на уроках географії, І. Бондарук [10], О. Пометун [73], О. Тісліченко [100] – на уроках історії, І. Головська та І. Талабішка [19] – на уроках англійської мови. Крім того, у блозі О.Середі [6] та Т. Табачної [7] знаходимо доповідь «Використання технології критичного мислення при вивченні англійської мови», а «Про стадії і умови розвитку критичного мислення» – у блозі вчителя початкових класів Т. Ніщик [4]. Доступною є також значна кількість вебінарів.

Зауважимо, що П. Фрейре проводив заняття для аграріїв і навіть запровадив аграрну реформу. Крім того, бразильський педагог викладав у школах та університетах, застосовуючи на заняттях критичне мислення.

Подамо свою версію застосування методу формування критичного мислення на заняттях з англійської мови для студентів аграрного профілю, зважаючи на проведені дослідження (Д. Стіл, К. Мередіт і Ч. Темп), а також уроки, розроблені українськими педагогами.

Пропонуємо приклад заняття на тему: «Органічне фермерство».

1. Розминка. Вона потрібна для створення відповідного психологічного клімату на занятті. Наприклад, можна запропонувати студентам забрати зайве з низки слів:

apple (яблуко), peach (персик), tomato (помідор), banana (банан)

У цьому випадку це – банан, адже він не має насіння, як інші. Слід зазначити, що доречно застосувати метод «Складання тексту на основі запропонованих слів», що є актуальним у процесі засвоєння термінології [5].

2. Етап актуалізації. Викладач стимулює студентів до роздумів над темою, яку вони вивчатимуть. Студенти вчаться чітко формулювати запитання та застосовувати здобуті знання. На занятті з англійської мови слід використати «ключові слова», тобто викладач записує на дошці або дає роздруківки активного словника до цієї теми («organic», «eco-friendly», «certifier», «organic system plan», «field activity», «plant», «soil», «pest-control regulations»,

«livestock», «vaccination», «organic integrity», «contamination», «crop»). Усі учасники повинні обговорити ці слова, пояснити та знайти еквівалент у рідній мові. Саме на цьому етапі студенти мають змогу визначити рівень власних знань, обговорюючи кожне слово. Наприклад, студенти можуть бути обізнані в питаннях ґрунту, тобто згадають усе, пов'язане з ним.

Зауважимо, що використання досвіду є важливим аспектом у поглядах П. Фрейре, зокрема, у критичному конструктивізмі.

3. Етап усвідомлення змісту. На початку студенти читають текст «Going organic?» [Додаток Й]. Вони повинні навчитися ставити низку нових запитань для осмислення змісту; особливо важливо звертати увагу на незрозумілі слова, а також ті, що мають різний зміст (наприклад, «crop inspectors monitor the health of the plants, soil, and water», де слово «monitor» може збентежити деяких студентів, адже може бути іменником і дієсловом). Якщо студенти не знаходять правильного еквівалента до слова, зважаючи на багатозначність чи інші проблеми, то завжди можуть звернутися до викладача. Саме уміння критично працювати над текстом є основним, адже студенти мають змогу виділити найголовніше, знайти ключові слова, які розкривають суть тексту. Згодом для перевірки «усвідомлення» змісту тексту викладач може дати такі завдання: обрати правдиве чи неправдиве речення, відповісти на запитання чи вставити потрібні слова у речення. Доречно було б застосувати метод рольової гри. Один студент – фермер, а інший – інспектор. Учасники починають обговорення на основі прочитаного тексту, виділяючи нове «усвідомлення» певних моментів і висловлюючи своє критичне ставлення до проблеми органічних продуктів.

Доведено, що «усвідомлення» є одним з ключових елементів критичної педагогіки П. Фрейре, тому його погляди щодо читання і розуміння тексту є також важливими на цьому етапі.

4. Етап рефлексії, що є незамінним для формування критичного мислення. Студенти повинні навчитися вільно висловлювати власні думки, не забуваючи порівнювати їх з іншими переконаннями. Обмін думками сприяє критичній оцінці думок інших. Студенти усвідомлюють, що нові знання додалися до

попереднього досвіду. Збільшення запасу слів та формулювання додаткових запитань є не менш значними. На нашу думку, творче завдання є найкращим завершенням такого заняття. Наприклад, це може бути написання твору «Органічні продукти майбутнього» або написання електронного листа щодо органічних продуктів на Львівщині. Слід також скласти запитання, які би розкрили критичне мислення студентів. Як приклад подаємо такі чотири типи запитань:

1) Ви пішли на ринок, щоб придбати органічні продукти. Ви поцікавитесь такою інформацією:

а) чи продукти мають відповідну сертифікацію та є однаковими за розміром;

б) чи пакування не має значення;

в) чи продукти мають відповідну сертифікацію та не містять генетично модифікованих речовин.

2) Фермер з європейської країни виявив помилки у вирощенні органічної продукції і вказав на праці, прочитавши які, можна в цьому переконатись. Як Ви оціните такі джерела?

а) переконаєтесь, чи фермера можна вважати експертом у цій галузі;

б) переконаєтесь в авторитетності джерел, які ви використовуєте;

в) перевірите сертифікацію.

3) Ви домовилися з постачальником про одержання органічних продуктів, проте чекаєте його вже три години. Що є найбільш важливим у такому випадку?

а) ваш помічник каже, що постачальник не є надійним;

б) помічник постачальника каже, що продукти привезуть завтра;

в) ви чули про погані погодні умови.

4) Петро працює у фірмі Івана. Павло працює разом з Петром. Іван є керівником обох. Михайло працює у компанії з вирощення органічних добрив, де кожен сам собі керівник. Володимир працює у тій самій компанії, що і Михайло:

а) Іван є керівником Володимира:

- правдиве твердження;
- неправдиве твердження.

б) Павло працює на Івана:

- правдиве твердження;
- неправдиве твердження.

Наведений приклад заняття демонструє, як можна розкривати творчий потенціал студентів та вчити їх критично мислити. На цьому занятті розкривається застосування критичного мислення, що є невід'ємним для сучасних програм навчання.

Ще один аспект застосування ідей П. Фрейре – це елементи критичної педагогіки. На занятті вчителі та викладачі повинні стимулювати учнів і студентів до діалогу, а також застосовувати «проблемно-орієнтовану» модель освіти та відійти від «банківської», яка була поширеною у радянські часи.

Отже, всі елементи критичної педагогіки, як «проблемно-орієнтована» модель освіти, діалог, «усвідомлення», діяльнісний підхід, гуманізація, особистісні характеристики педагога можна імплементувати в український освітній простір, що змінить ставлення всіх учасників процесу навчання до освіти. Крім того, розвиток критичного мислення є умовою для розбудови освітньої галузі.

Погляди П. Фрейре також корисні для розвитку емансипаційної педагогіки в Україні. Його ідеї щодо пригноблення досить точно відповідають цьому напрямку альтернативної педагогіки та найкраще описані в «Педагогіці пригноблених». Розкриття пригнобленим того, що «гнобителі використовують свій «гуманізм» для збереження вигідного їм становища, приводить до того, що гнобителі майже інстинктивно повстають проти будь-яких експериментів у галузі освіти, які стимулюють розвиток критичних здібностей» [122, с. 55]. Клімат у суспільстві посідає чільне місце для здатності громадян проголошувати власні права. Беручи до уваги освітню ситуацію, зазначимо, що

учням або студентам також потрібно виявляти суперечності й протистояти пригнобленню, що і є метою емансипаційної педагогіки.

У сучасній українській освіті слід також звертати увагу на атмосферу в закладі освіти, яка може спонукати учнів (студентів) до дій та саморозвитку або стримувати цей процес. Якщо заклад освіти базується на демократичних принципах та вчителі (викладачі) дотримуються їх, то всі, хто навчається, мають змогу висловлювати критику і творчо підходити до вирішення проблем. Якщо ж учителі (викладачі) є владними, то учні (студенти) пристосовуються до вимог і стають пригнобленими. Хоча ці всі істини є загальновідомими, але проблема існуватиме доти, доки викладачі та вчителі відійдуть від авторитаризму. Цього можна досягнути, зокрема, завдяки проведенню семінарів для педагогів, наприклад, «Розкриття змісту емансипаційної педагогіки на основі поглядів П. Фрейре».

В умовах розбудови держави на демократичних принципах, а також вдосконалення системи освіти України зростає необхідність дослідження ідей конструктивізму [109]. У контексті критичного конструктивізму вчителі та викладачі повинні чітко розуміти, як освіта може відтворювати соціально-політичну картину суспільства. У сучасному світі цей процес охоплює рух до демократії, тобто можливостей навчати та навчатися у демократичний спосіб. Як зауважує П. Фрейре, одним з головних завдань демократично-освітньої практики є розвиток своєї критичності, щоб захистити себе від пасток ідеології [201]. Водночас він подає поради, як опиратися ідеологіям, зокрема, їхній маніпулятивній силі. Зокрема, «правильна позиція того, хто не вважає себе єдиним носієм правди чи пасивним об'єктом ідеології або пліток, – це позиція постійної відкритості. Відкритості у підході до інших і сприйняття іншими, в обміні запитаннями, згоді й незгоді» [121, с. 110]. З огляду на це, ні вчителі, ні учні не повинні закриватися один від одного і сприймати протилежні думки. Вони можуть конструювати знання, зважаючи на різні погляди, які вони намагаються зрозуміти і знайти найціннішу інформацію для себе. Зауважимо, що таке конструювання відбувається за посередництвом світу, тобто люди

створюють знання, вибудовуючи своє розуміння світу, а також беруть до уваги соціальні, політичні, економічні умови тощо. На заняттях це може реалізуватися завдяки толерантному ставленню один до одного, обговоренню суспільно-політичної ситуації в Україні та відкиданню ідеології. Учні або студенти самі формують усвідомлення реальної ситуації у світі і мають власну думку.

Слід зазначити, що, згідно з Державним стандартом початкової освіти, «основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання» [29]. У цьому можемо простежувати підхід критичного конструктивізму.

Незважаючи на те, що в Україні (порівняно із країнами третього світу) сформовані освітні традиції і високий рівень освіти населення, а також є певні напрацювання й успіхи в освіті дорослих, проте її значення в нових соціально-економічних реаліях дедалі зростає.

Зазначимо, що 2011 року Л. Лук'янова розробила «Концепцію освіти дорослих». Вона стверджує, що в Європі існує законодавство щодо регулювання освіти дорослих. «Натомість в Україні освіта дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення української держави і громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна скоріше схарактеризувати як ставлення до особистої справи й переважно завдань комерційної освіти. За винятком відомчих програм щодо підвищення кваліфікації працюючих у державній сфері та міжвідомчих програм перенавчання безробітних навчальні програми для дорослих фінансуються самими учасниками навчання» [49, с. 8]. Отже, в Україні потрібно законодавчо оформити неформальну освіту дорослих. До цього процесу повинні залучатись громадські організації, які наразі є найпродуктивнішими у цій галузі.

У сучасному суспільстві є актуальною проблема неписьменності, незважаючи на прогресивні зміни, які відбулися у галузі освіти. У передмові до «Педагогіки пригноблених» Р. Шаул пише, що програма ліквідації

неписьменності П. Фрейре, розроблена у Латинській Америці, належить світу, відмінному від наявного. Було б абсурдно пропонувати копіювати його, хоча в обох є однакові ознаки. Передове технологічне суспільство програмує чоловіків і жінок на «відповідність логіці своєї системи». Молоді люди розуміють, що не можуть висловити власну думку, і це відображається як «культура мовчання» [175, р. 33]. Вважаємо, що ідеї бразильського освітянина мають певну цінність не лише для США, а й для нашої країни. Його погляди посіяно у благодатний ґрунт.

Складний процес трансформації неписьменної людини у письменну передбачає використання попередніх знань, власного досвіду, а найголовніше – розуміння культури. Безліч чинників можуть вплинути на неписьменність особи, зокрема, суспільно-політична ситуація, адже загальна атмосфера в державі визначає і правила в освіті. Наприклад, країни, де відбуваються воєнні дії, не можуть повноцінно функціонувати у поданні освітніх знань. Якщо люди стають бідними у духовному сенсі через обмежений доступ до освіти, то їх легше перемогти і запровадити власні правила. До того ж ситуації, коли діти із соціально незабезпечених сімей перестають відвідувати заняття у школі, тому що допомагають батькам, не є поодинокими. У розвинених країнах люди сприймають набуття навичок читання, письма та лічби як належне, проте у країнах, які розвиваються, це є благом.

Тепер втілюються різноманітні проекти з ліквідації неписьменності для побудови демократичного суспільства, в якому всі люди є рівними. Хоча такі організації, як ЮНЕСКО працюють над подоланням цієї проблеми та досягли успіху в її вирішенні, проте уряди усіх розвинених країн повинні долучитися до створення груп із поширення письменності.

Зауважимо, що людина стає письменною, коли вміє читати, писати та лічити. Для П. Фрейре, який ще у 1960-х роках ініціював створення «культурних гуртків» для поширення письменності у Бразилії, невід'ємним атрибутом цього процесу було критичне мислення. В українській педагогіці

також потрібно враховувати потреби неписьменних та організувати відповідні програми для залучення їх у цей процес.

Зазначимо, що дані про неписьменних у світі та Україні свідчать, що на цій проблемі також потрібно зосереджувати увагу. Згідно з даними Інституту статистики ЮНЕСКО, станом на 2014 рік у світі 758 млн людей не вміють читати та писати, з них 114 млн молоді. З цього випливає, що 17% світового населення є неписьменними [242]. Загалом освічені люди, читаючи подібну інформацію, вважають, що таке відбувається десь далеко, у нерозвинених країнах. Проте потрібно пам'ятати, що неписьменність стосується кожного. Світ – це один організм, в якому є слабкі та сильні сторони.

Слід зазначити, що, за даними ЮНЕСКО, станом на 2012 рік в Україні частка письменних серед дорослого населення становила 99,97% [330]. Ці дані свідчать про невеликий відсоток, проте наявність неписьменних людей в нашій державі. Крім того, наведемо статистичні дані про кількість неписьменних з домогосподарств [89; Додаток К]. Станом на 2016 рік частка неписьменних (люди від 6 років і старше) становила 5,6 %, зокрема, 6,1% – у містах, а 5,6 % – у селах. Серед них неписьменних чоловіків – 5,8%, а жінок – 5,4%. Зокрема, гендерний розподіл засвідчив більшу кількість неписьменних чоловіків, а неписьменність у містах на 0,5% вища, ніж у селах [89]. Розподіл населення за рівнем освіти та статтю подано у додатку (див. Додаток Л). Найбільше неписьменних в Україні виявлено у Житомирській (7,8%), Рівненській (7,4%) і Тернопільській (7,4%) областях [див. Додаток М].

Зважаючи на наявність неписьменності в нашій країні, варто застосувати зарубіжний досвід, зокрема, програму поширення письменності П. Фрейре. У цьому процесі вікові та гендерні особливості є важливими. Зазначимо, що закладами неформальної освіти є народні школи, народні університети, центри поширення знань тощо. З огляду на це, було б доцільним заснування в Україні центру з ліквідації неписьменності. Навчання у «культурних гуртках» за прикладом П. Фрейре дасть змогу учням не лише стати письменними, але і поглибити своє розуміння культури, політики, суспільних проблем тощо.



Питання створення таких гуртків у сучасних умовах також могло б стати підґрунтям для дискусії і пошуку правильних рішень.

Як пише С. Клепко, «генеративні слова» використовують не лише під час навчання неписьменних, але й розвитку освіти. Наприклад, у вітчизняній освіті «офіційними «генеративними словами» є «комп'ютер», «дванадцятирічка», «дванадцятибальність», «автобус», «стандарт», «профілізація», «інтерактивність», «менеджмент». Згадаємо 2002 рік, коли «із 21,4 тис. денних загальноосвітніх шкіл лише 10,1 тис. мали сучасні комп'ютери», а у 2006 р. ситуація покращилася [47, с. 95]. Додамо, що перехід на дванадцятирічне навчання розпочинається «для початкової освіти – з 1 вересня 2018 року; для базової середньої освіти – з 1 вересня 2022 року; для профільної середньої освіти – з 1 вересня 2027 року» [39]. З огляду на це, можемо стверджувати, що відбулися суттєві зміни в системі освіти, які готували упродовж тривалого періоду часу.

Зауважимо, що реалізація програми поширення письменності дала б змогу забезпечити підготовку необхідних для нашої країни вчителів у цій галузі та викоринити неписьменність. По-перше, одна з найважливіших умов досягнення результату – це правильне формування поглядів вчителя щодо проблеми неписьменності. По-друге, цінним матеріалом для розуміння культури в цілому є використання десяти малюнків із програми П. Фрейре. По-третє, слід використати для практичного застосування п'ять етапів програми бразильського педагога. Для ефективного навчання необхідно обрати генеративні слова. Наприклад, візьмемо слово «корова».

- Учням показують слово, а також малюнок із зображенням корови.
- Згодом ми декодуємо ситуацію, тобто учні обговорюють проблеми тваринництва в Україні.
- Аналізуємо генеративне слово.
- Визначаємо семантичні зв'язки між словом «корова» та об'єктом.
- Учні бачать лише слово «корова».
- Розбиваємо слово на склади: ко-ро-ва

- Подаємо фонематичні сім'ї.

Перший слайд: ка-ке-кі-ко-ку

Другий слайд: ра-ре-рі-ро-ру

Третій слайд: ва-ве-ві-во-ву

Тоді учні остерігають наведені склади та читають інші.

- Координатори подають три склади разом, тобто застосовуємо «картку відкриття»

ка-ке-кі-ко-ку

ра-ре-рі-ро-ру

ва-ве-ві-во-ву

Після цих етапів учні можуть створювати різні слова, наприклад, «каре», «кава», «кара», «ріка», «реве» тощо.

Отже, програму поширення письменності, розроблену П. Фрейре, можна застосовувати в українській педагогіці. Вона не втрачає своєї актуальності і в сучасному світі.

Важливим аспектом для повноцінного дослідження є те, що у латиноамериканських країнах неписьменність визначають як «абсолютну неграмотність», а у розвинених державах можемо виокремити «технологічну неграмотність», якщо людина не має певних знань із сучасних технологій [36, с. 43]. Вивчаючи історичні події, виявляємо, що неписьменність була і є актуальною. У час, коли люди ще не навчилися писати і читати, сучасність вже пропагує технологічну письменність, без якої складно нормально жити і працювати у світі цифрових технологій.

П. Фрейре ніколи не був «наївним шанувальником технології», проте, коли він обіймав керівну посаду, то завдяки йому міські школи були забезпечені комп'ютерами. Він радів, що для його внуків ці технічні пристрої є нормою життя [121, с. 84]. Цікавився сучасними тенденціями і вдало використовував їх у своїй діяльності. Зокрема, програми, що показували по телебаченню, на думку П. Фрейре, не можна просто сприймати як істину, а потрібно обговорювати. Отже, всі мусять постійно думати епістемологічно, щоб не потрапити у пастку фактів [201].

Спадщина П. Фрейре є скарбницею знань для українських педагогів, яку доцільно використовувати. Студентам закладів вищої освіти слід дізнатися про бразильського педагога та його погляди, зокрема, завдяки окремим темам з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Персоналістський напрям у педагогічних дослідженнях» тощо.

Одним зі способів вдосконалити свої знання може бути спецкурс про життя і творчість відомих персоналій у педагогіці. Його можна викладати не лише українською, але й іноземною мовою. Висвітливо одне запитання цього спецкурсу, яке допоможе студентам ознайомитися не лише з діяльністю П. Фрейре, але й напрямами в педагогіці. Варіант проведення таких занять наведено у таблиці (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Заняття на тему: «П. Фрейре – бразильський освітянин ХХ ст.»**

Тема 1	Освітня діяльність П. Фрейре. Праці бразильського педагога.
Тема 2	Альтернативна педагогіка. Критичний конструктивізм. Неформальна освіта дорослих.
Тема 3	<p>Практичне заняття: студенти або викладачі уявляють себе П. Фрейре і намагаються відповісти на запитання або розповісти про себе.</p> <p>Виконання тестових завдань (подаємо декілька прикладів)</p> <p>1. «Подолання непереборної межі» висвітлено у:</p> <p>а) феміністичній педагогіці;</p> <p>б) критичній педагогіці;</p> <p>в) трансгресивній (граничній) педагогіці;</p> <p>г) антипедагогіці.</p> <p>2. «Проблемно-орієнтована» модель освіти, діалог, «усвідомлення», діяльнісний підхід, гуманізація, особистісні характеристики педагога – це компоненти:</p>

	<p>а) феміністичної педагогіки;</p> <p>б) критичної педагогіки ;</p> <p>в) трансгресивної (граничної) педагогіки;</p> <p>г) антипедагогіки.</p> <p>3. П. Фрейре започаткував проект «Рух за поширення письменності», коли працював у:</p> <p>а) муніципалітеті м. Сан-Паулу;</p> <p>б) Службі підвищення рівня культури;</p> <p>в) Русі за народну культуру;</p> <p>г) Соціальній службі для промисловості.</p> <p>4. Хто з науковців знайшов оригінальні малюнки до програми поширення письменності П.Фрейре, що мали знищити під час військового перевороту?</p> <p>а) А. Шор;</p> <p>б) Г. Жиру;</p> <p>в) С. Браун;</p> <p>г) М. Гадотті.</p>
--	---

Розроблені нами дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре» допоможуть розширити знання студентів і можуть бути використані у процесі викладання педагогічних дисциплін і спецкурсів.

Так, в умовах реформи «Нова українська школа» застосування науково-педагогічного доробку Фрейре є доцільним на різних рівнях системи освіти: управлінському, навчально-методичному, організаційно-андрагогічному та андрагогічному. Зважаючи на те, що партисипативність, контекстуальність, демократичність та полікультурність, зорієнтованість на споживачів освітніх послуг є атрибутами конструктивного освітнього середовища, то можна

вважати це застосуванням на управлінському рівні. Використання спадщини П. Фрейре на навчально-методичному рівні передбачає навчально-методичний супровід освітнього процесу, спрямований на формування комплексу компетентностей, необхідних для ефективного функціонування у суспільстві XXI століття. Такими компетентностями є критичне мислення, що передбачає аналіз, порівняння, зіставлення, синтез, оцінювання інформації та альтернатив, здійснення вибору і прийняття виваженого рішення, актуалізоване бразильським педагогом у його освітній діяльності та наукових працях. Під застосування доробку Фрейре на організаційно-андрагогічному рівні розуміємо неперервний професійний розвиток педагога, його формування як особистості та професіонала в умовах початкової професійної підготовки та впродовж усієї фахової діяльності. Крім того, урізноманітнення програм неформальної освіти дорослих з метою розвитку письменності є на андрагогічному рівні освіти.

Широку аудиторію могли би зацікавити конференції, присвячені творчому доробку П. Фрейре. Ознайомлення із зарубіжними педагогами, їхнім життям та творчістю, які є актуальними у сучасному світі, повинно бути невід'ємною частиною підготовки нових педагогічних кадрів. Зважаючи на кропітку завдання формування майбутніх педагогів, неоціненну роль у цьому процесі відіграє і вивчення життєвого шляху П. Фрейре. Показово, що, незважаючи на нелегку долю, він впевнено крокував до своєї мети – стати педагогом, і завдяки своєму практичному досвіду зробив нововведення, що стали здобутком світової педагогіки.

Зважаючи на те, що ім'я П. Фрейре подано не у всіх вітчизняних енциклопедіях та словниках, інформацію про цього педагога необхідно популяризувати. Зауважимо, що пошук в Google імені «Paulo Freire» в англійськомовному контенті становить 34 200 000 сторінок, а в українському – 5730.

## Висновки до третього розділу

Проаналізовано застосування науково-педагогічної спадщини Фрейре у світовій педагогічній практиці; досліджено актуалізацію поглядів бразильського педагога в українській педагогіці та подано творче застосування його науково-педагогічної спадщини в українській педагогічній практиці.

Спадщина П. Фрейре цінна для людей усього світу. Зокрема, виховний потенціал має його багата біографія, сповнена любові та надії, з одного боку, й обурення проти пригноблення, з іншого. Великої уваги заслуговують його книги, статті, рецензії, відео.

Застосування ідей бразильського педагога розглянуто на підставі праць науковців із Бразилії, Мексики, США, деяких країн Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, африканських країн та Ірану. Зазначено, що плідна робота ведеться у Бразилії, зокрема, в об'єднанні університетів імені П. Фрейре та Будинку планетарного суспільства. Розкрито зміст праць таких науковців, як Т. Айленд, М.-М. Бароссо, М. Гадотті, С.-Е. Мораес, Л. де А. Фрейре.

Розглянуто шляхи застосування спадщини П. Фрейре американськими вченими: Л. Бартлет, А.-Д.Віліамс, Дж. Дункан-Андрате, Дж. Мартін, Н. Мірра, М. Мораес, Е. Моррелл, Т. Мур, С. А. Розатто, Д. Скорза, М. Франкенштейн. На підставі аналізу їхніх праць можемо констатувати, що найбільший вплив погляди П. Фрейре мають на США.

Висвітлено втілення ідей бразильського педагога в африканських країнах, зокрема, в Інституті імені П. Фрейре та у працях П. Калокі, С. Ківія, Дж.-Е. Ньєренда та П. Рула та ін. З'ясовано, що в Англії існує інститут імені Фрейре, а в Ірландії – організація «Навчання задля трансформації». В Англії ґрунтовно описав ідеї бразильського освітянина І. Лістер, у Шотландії – Г. Кірквуд та К. Кірквуд, в Ірландії – Т. Флемінг.

Погляди П. Фрейре є актуальними в українській педагогічній практиці. Дані про стан неписьменних у нашій країні свідчать про доцільність

застосування ідей П. Фрейре. Зважаючи на цей факт, розроблено спосіб ліквідації неписьменності на основі програми поширення письменності П. Фрейре. Зазначено, що у час глобалізації виникає ще один вид неписьменності – «технологічна неписьменність». Розглянуто діяльність освітньої платформи «КритМислОП». Подано власну версію застосування методу формування критичного мислення на заняттях з англійської мови для студентів аграрного профілю.

Основний зміст розділу відображено у таких публікаціях автора: [116].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо систематизації педагогічної спадщини Пауло Фрейре та окреслення можливостей її використання в українській педагогіці. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. З метою виконання всебічного вивчення освітньої діяльності та педагогічних поглядів П. Фрейре, систематизації його педагогічної спадщини виконано аналіз історіографії та джерельної бази дослідження, що пов'язані із символічним інтеракціонізмом, прагматизмом й герменевтикою в контексті розвитку наукової парадигми і методології міждисциплінарних досліджень постмодернізму та поділені на п'ять груп за походженням: праці освітянина та його співавторів; інтерв'ю та діалоги з П. Фрейре; інтерв'ю із друзями та дослідниками його творчості, спогади дружини; книги-бесіди; відеозапис розмови з бразильським педагогом.

Історіографічний матеріал охоплює роботи зарубіжних й українських науковців, що розкривають особливості діяльності та творчості П. Фрейре – філософа, освітянина, політика, громадського діяча, одного з найцитованіших авторів у світі. Закордонні вчені детально і ґрунтовно вивчають його життя та діяльність, проте українські дослідники лише частково аналізують його погляди, зокрема, у філософсько-освітньому, історичному та педагогічному аспектах.

2. З'ясовано, що становлення П. Фрейре як особистості та педагога відбувалося у складних життєвих, суспільно-політичних умовах, характерних для латиноамериканських країн у ХХ столітті. Виокремлено чинники, які вплинули на формування науково-педагогічного світогляду бразильського педагога: особистісні, до яких віднесено родинні стосунки, вплив батьків на виховання П. Фрейре, підтримку дружини, а також неперервний процес самовдосконалення; політичні (суспільно-політична ситуація у Бразилії:



низький рівень добробуту бразильців як результат невдалого керівництва державою, боротьба з неписьменністю у контексті державних реформ, військовий переворот 1964 р.), період вигнання (активна освітня й творча діяльність у різних країнах світу); культурно-освітні – освіта і вивчення філософських, теологічних, психологічних учень; ідеологічні – поєднання ідей християнства та марксизму.

На основі дослідження праць Пауло Фрейре, біографічних даних, життєвого шляху та чинників, що вплинули на формування бразильського педагога, здійснено періодизацію і виокремлено три періоди його освітньої діяльності.

Під час I періоду (1941-1964 рр.) – професійного самовизначення – П. Фрейре займається педагогічно-організаційною та управлінською діяльністю: навчання, вчителювання, виконання обов'язків директора відділу освіти та культури Соціальної служби для промисловості, участь у заснуванні Капірабійського Інституту, робота у Відділі архівів і культури м. Ресіфі та Русі за народну культуру, захист дисертації, а також розробка програми боротьби з неписьменністю.

II період (1964-1980 рр.) – науково-педагогічного становлення – характеризується плідною науково-педагогічною діяльністю; удосконаленням програми поширення письменності за межами Бразилії, зокрема, у Болівії, в рамках співпраці із ЮНЕСКО та Чилійською корпорацією аграрних реформ; роботою у Гарвардському університеті, виконанням обов'язків спеціального консультанта у м. Женева; роботою в африканських країнах (Танзанія, Кабо Верде, Сан Томе і Принсіпі, Гвінея-Біссау тощо), відвіданням 12-ти штатів США, написанням низки важливих праць та одержанням звання почесного доктора у закладах вищої освіти у різних країнах світу.

III період (1980-1997 рр.) – активної освітньої діяльності – під час якого П. Фрейре реалізує свій потенціал, публікуючи низку наукових праць, беручи активну участь у політичному житті країни, завдяки членству у Робітничій

партії, виконуючи управлінські функції, перебуваючи на посаді секретаря освіти в муніципалітеті м. Сан-Пауло.

3. Досліджено та узагальнено педагогічну спадщину П. Фрейре, зокрема, його погляди щодо критичного конструктивізму й альтернативної педагогіки (критична, емансипаційна, трансгресивна (гранична) педагогіки, антипедагогіка). Визначено, що критична педагогіка, феміністична педагогіка, трансгресивна (гранична) педагогіка, антипедагогіка та революційна педагогіка складають радикальну педагогіку. Зазначено, що в основу формування поглядів П. Фрейре покладено критичний конструктивізм, який заохочує до більшого особистого та суспільного усвідомлення, сприяє розвитку свободи думки, яка визнає авторитарні тенденції і поєднує знання з владою, мотивуючи людей до прийняття конструктивних рішень та результативної діяльності.

Установлено, що П. Фрейре досліджував критичну педагогіку, яка стала альтернативним напрямом у педагогічній теорії та практиці, визначив засади критичної педагогіки, що слугувало основою для розвитку різних педагогічних напрямів. Такі ідеї мають важливе значення в умовах складних економічно-політичних процесів, притаманних XXI століттю. Представлено основні компоненти критичної педагогіки, які виокремлював бразильський освітянин: *проблемно-орієнтована модель* освіти (учні та учителі є суб'єктами освітнього процесу, діалог і критичне мислення в освітньому процесі, розуміння проблеми пригноблення та прагнення до визволення) на протигагу *банківській моделі* (учні є об'єктами, а вчителі – суб'єкти, використання розповіді як головного методу навчання, механічне запам'ятовування у процесі подання матеріалу); *діалог* (метод для досягнення «усвідомлення», невід'ємний компонент освітнього процесу, протиставлення антидіалогові); *«усвідомлення»*, що сприяє формуванню власного бачення людини і сприйняття світу, прагненню до перетворень та запровадження змін у довколишньому світі, а відтак і трансформації себе у ньому; *діяльнісний підхід* (застосування на практиці теоретичних знань, навчання через практичну діяльність); *гуманізація в освіті* (рівноправність, демократизм, повага до особистості учня, відсутність

маніпулювання свідомістю учнів, розвиток гнучкості та критичності мислення, підтримка творчої ініціативи, внутрішньої свободи, налаштованості на досягнення мети); *особистісні характеристики педагога* (скромність, терпіння і нетерпіння, толерантність, здатність любити учнів, сміливість).

Доведено, що погляди П. Фрейре про політичну спрямованість освіти, підкреслення індивідуальності особистості, «усвідомлення», гуманізацію, проблемно-орієнтовану модель освіти покладені в основу емансипаційної педагогіки. У трансгресивній (граничній) педагогіці дослідження П. Фрейре про відчуття «іншості» та «усвідомлення» суспільно-політичної ситуації є тими межами, які необхідно подолати в освітньому процесі. Погляди П. Фрейре щодо можливості визволення та участі у подіях, що стосуються суспільного життя, а також ідеї про рівність в усіх сферах, незважаючи на расу чи стать, стали важливими для антипедагогіки, а щодо однакового ставлення до учнів та вчителів, незважаючи на стать, зокрема, застосування проблемно-орієнтованої моделі освіти – для феміністичної педагогіки. Визначено складові радикальної педагогіки та вплив теоретичних праць П. Фрейре на її розвиток. З'ясовано, що ідеї П. Фрейре про «критичне усвідомлення» соціальної ситуації, а також боротьбу проти класової нерівності відображені у революційній педагогіці.

Узагальнено напрацювання бразильського педагога у галузі неформальної освіти дорослих. Описано діяльність освітянина щодо ліквідації неписьменності у Бразилії та за її межами, зокрема, в Чилі, деяких африканських країнах тощо; програму поширення письменності, що стала візитною карткою П. Фрейре у всьому світі; функціонування «культурних гуртків» як осередків розвитку свідомості учнів, а також введення та антропологічного трактування поняття «культури». Представлено методіку розвитку письменності Пауло Фрейре, що передбачала комплексне поєднання словесних, наочних та практичних методів навчання, ґрунтувалася на реальних ситуаціях із життєдіяльності учнів та реалізувалася у декілька етапів.

Доведено, що підхід до навчання, застосований П. Фрейре, – орієнтований на учня, дозволяв зрозуміти стан власного пригноблення, а

програма поширення письменності базувалася на «усвідомленні» не тільки власного «Я», але й суспільно-політичної ситуації в країні. Акцентовано увагу на важливості проекту «Рух за поширення письменності серед молоді та дорослих», започаткованого бразильським педагогом.

4. Окреслено можливості використання науково-педагогічного доробку Пауло Фрейре в умовах вітчизняної педагогічної теорії і практики. Установлено, що педагогічні погляди П. Фрейре не втрачають своєї актуальності у сучасному світі. Творчий доробок бразильського освітянина застосовує широка аудиторія його послідовників. Проаналізовано вплив бразильського педагога на дослідження вчених із Бразилії, Мексики, США, Англії, Шотландії, Ірландії, окремих африканських країн та Ірану. Окрім загальновідомого застосування ідей критичної педагогіки, розкрито й нові аспекти в освіті, наприклад, використання у роботі громадських організацій, навчанні хіп-хопу тощо. Детально розглянуто проект освіти дорослих, який застосували в Шотландії. Наголошено на результативності діяльності організацій, названих на честь П. Фрейре у низці країн.

Доведено, що на шляху до запровадження змін в освітній системі України, в умовах реформи «Нова українська школа» науково-педагогічна спадщина П. Фрейре є актуальною, а її застосування доцільним на різних рівнях системи освіти. Зокрема, на *управлінському*, оскільки партисипативність, контекстуальність, демократичність та полікультурність, зорієнтованість на споживачів освітніх послуг є атрибутами конструктивного освітнього середовища; *навчально-методичному*, що передбачає навчально-методичний супровід освітнього процесу, спрямованого на формування комплексу компетентностей, необхідних для ефективного функціонування у суспільстві XXI століття, серед яких критичне мислення, що передбачає аналіз, порівняння, зіставлення, синтез, оцінювання інформації та альтернатив, здійснення вибору і прийняття виваженого рішення, актуалізоване бразильським педагогом у його освітній діяльності та наукових працях; *організаційно-андрагогічному*, під яким розуміємо неперервний професійний розвиток педагога, його формування як

особистості та професіонала в умовах початкової професійної підготовки та впродовж усієї фахової діяльності; *андрагогічному* – урізноманітнення програм неформальної освіти дорослих з метою розвитку письменності.

Виконане дослідження не претендує на комплексне вивчення всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективами подальшого студіювання актуалізованих у дослідженні питань вважаємо висвітлення діяльності послідовників П. Фрейре в різних країнах, аналіз освітніх програм для дорослих, в основу яких покладено педагогічні погляди та напрацювання Пауло Фрейре.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипедагогіка. *Енциклопедія «Історія педагогіки»*. URL: [http://webhp.kspu.edu/joomla/index.php?option=com\\_glossary&Itemid=76&catid=44&func=display&search=&search\\_type=1](http://webhp.kspu.edu/joomla/index.php?option=com_glossary&Itemid=76&catid=44&func=display&search=&search_type=1) (дата звернення: 17.03.2018).
2. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічного дослідження: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.
3. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності». Київ: «Оранта», 2010. 72 с.
4. Блог вчителя початкових класів Т. Ніщик. URL: <https://exbntkcmrf.blogspot.com/2017/10/blog-post.html> (дата звернення: 17.11.2017).
5. Блог вчителя біології Т. Руснак. URL: <http://tetianarusnak.blogspot.com/p/blog> (дата звернення: 17.06.2017).
6. Блог Середи Олени Миколаївни, вчителя англійської мови Попільнянської гімназії 1. URL: [http://helenka-sereda2015.blogspot.com/p/blog-page\\_76.html](http://helenka-sereda2015.blogspot.com/p/blog-page_76.html) (дата звернення: 17.06.2017).
7. Блог вчителя англійської мови Табачної Тетяни Іванівни. URL: [http://vchcole.blogspot.com/2015/11/blog-post\\_0.html](http://vchcole.blogspot.com/2015/11/blog-post_0.html) (дата звернення: 17.06.2017).
8. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37 – 40.
9. Бойчук А. До питання про еволюцію трансгресії (досвід дитячого етосу). *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. 2013. Вип. 663-664. С. 67-71.
10. Бондарук І. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 39(2). С. 88 – 94.

11. Бухарева Л. Диалогическая педагогика П. Фрейре. *Высшее образование в России*. 2001. № 3. С. 122 – 127.
12. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35 – 44.
13. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
14. Власова О. І., Марушкевич А. А. Основи психології та педагогіки: підручник. 2-ге вид., переробл. Київ: Знання, 2011. 333 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
16. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства. *Філософія освіти*. 2008. № 1-2 (7). С. 204–220.
17. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка П. Фрейре. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 91 – 99.
18. Ганаба С. Філософсько-освітні ідеї П. Фрейре в контексті модернізації історичної освіти. *Проблеми дидактики історії*. 2011. Вип. 3. С.55 –59.
19. Головська І. Г., Талабішка І. Р. Упровадження стратегій критичного мислення на уроках англійської мови. *Наука і освіта*. 2014. № 2. С. 72–77.
20. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2012. Вип. 27 (80). С. 150–157.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
22. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 31–36.
23. Гор Дж. Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністськи. *Філософія освіти*. Київ: Майстер-клас. 2007. №1(6). С. 91-107.

24. Горук Н. Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 201–207.
25. Гук. Л.І. Методологія проведення історико-компаративних досліджень в педагогіці: етапи та характеристика. *Імідж сучасного педагога*. Полтава. 2013. 1(130). С. 47–49.
26. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 39 с.
27. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2008. 20 с.
28. Дем'яненко М. М. Популізм як політичний феномен і маніпулятивна технологія: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. Київ, 2016. 20 с.
29. Державний стандарт початкової освіти (від 21.02.2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 15.03.2018.).
30. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.
31. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
32. Дмитришин Г. Використання технології критичного мислення на уроках математики. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/34248](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34248) (дата звернення: 07.07.2017).
33. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.



34. Жижко О. А. Формальна професійно-андрагогічна освіта в країнах Латинської Америки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 254–259.
35. Жижко. О. А. Інституціалізація освіти дорослих у Латинській Америці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 287–296.
36. Жижко О. А. Проблема неписьменності в освіті дорослих та її вплив на професійну підготовку маргінальних груп населення. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ: Едельвейс, 2013. Вип. 1. С. 34–44.
37. Жовтобрюх М. Неомарксизм як вираження правової культури європеїзму та сучасне концептуальне підґрунтя соціальної правової держави. *Держава та регіони. Серія: Право*. 2013. № 1. С. 21–25.
38. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія. Умань: Жовтий О. О., 2013. 364 с.
39. Закон України «Про освіту» (від 5.09.2017). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.11.2017.).
40. Залізник Н. Нео-прагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 268–273.
41. Зінченко В. Критична соціальна філософія освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філософія*. 2014. Вип. 15. С. 18–26.
42. Зінченко В. Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації. Частина друга. Критична теорія, соціально-філософська модель. *Філософія освіти*. 2014. № 1. С. 127–157.
43. Караманов О. В. Ідея мультикультуралізму у процесі демократизації освіти в Україні. *Американська філософія освіти очима українських*

*дослідників*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22 грудня 2005 р.). Полтава, 2005. С. 61–66.

44. Карась А. Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях і некласичних інтерпретаціях: монографія. Київ; Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 520 с.

45. Кизима І. І. Гендерні підходи в системі післядипломної педагогічної освіти України (кінець ХХ - початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2016. 223 с.

46. Кириченко М. Емансипація за Ж. Рансьєром і Ж. Жакото, культурні гуртки П. Фрейре, вільне навчання І. Ілліча та неформальна освіта в фейсбук-групах та на фейсбук-сторінка. «Дні науки філософського факультету – 2016»: матеріали Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 20-21 квітня, 2016 р.). К., 2016. Ч.6. С.153-154.

47. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОППО, 2006. 328 с.

48. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 15.03.2018).

49. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.

50. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сум. держ. ун-т, 2011. 187 с.

51. Кострач В. В. До питання виховання особистості індустріального та постіндустріального суспільства [погляди Василя Сухомлинського та П. Фрейре]. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки.* 2005. Вип. 6 (45). С. 196–201.

52. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): автореф. дис. ... доктора пед. наук :13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. – 41 с.
53. Кошманова Т. С. Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти?. *Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22 грудня 2005 р.)*. Полтава, 2005. С. 80-98.
54. Курченко О. «...Дороги ідучи лиш торують...». URL: [http://www.aelib.org.ua/texts/machado\\_poetry\\_by\\_kurchenko\\_ua.htm#2-1](http://www.aelib.org.ua/texts/machado_poetry_by_kurchenko_ua.htm#2-1). (дата звернення 25.05.2018).
55. Кухта Б., Теплоухова Н. Політичні еліти і лідери. 2-ге вид., переробл. і допов. Львів: Кальварія, 1997. 224 с.
56. Лазарев М. О. Особливості і проблеми сучасної евристичної освіти майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2014. Вип. 22. С. 18-25.
57. Лебедева Я., Рудік О. Засади мультикультурної освіти на європейському просторі. *Державне управління та місцеве самоврядування : зб. наук. пр. / Нац. акад. держ. управ, при Президентові України, Дніпропетр. регіон, ін-т держ. управ. Д. : ДРІДУ НАДУ*. 2010. Вип. 4(7). С. 26-37.
58. Лещак Теодор. *Організація інтелектуального дозвілля школярів*. Львів: Компанія «Манускрипт», 2016. 162 с.
59. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка*. 2015. № 2. С. 187–192.
60. Ляшко С. М. Джерельна база біографічних досліджень: загальне і особливе. *Українська біографістика / редкол.: Т. І. Ківшар, В. І. Попик, С. М. Ляшко та ін. Київ: НБУ ім. В. І. Вернадського, 2011. Вип. 8. С. 27–50.*

61. Мамчур О. Використання елементів методики критичного мислення та краєзнавчий аспект у викладанні географії. URL: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/geograf.pdf> (дата звернення: 10.07.2017.).
62. Мартинець Л. А. Освіта дорослих: форми та зміст. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 14–17.
63. Мисечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні. *Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22 грудня 2005 р.)*. Полтава, 2005. С. 118–124.
64. Мищишин І. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті болонського процесу. *Вісник Львівського університету*. 2007. Вип.22. С. 3–10.
65. Наказ «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=00N0F3BC4C> (дата звернення: 12.10.2017).
66. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.05.2018).
67. Ничкало Н. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. Вип. 1. С. 7-20.
68. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. К.: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
69. Освітня платформа з розвитку критичного мислення «КритМислОП». URL: <http://www.criticalthinking.expert> (дата звернення: 02.09.2017).
70. Павлик Н. Розвиток неформального сегмента у системі неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 1/2. С. 7–12.
71. Погромська Г. С. Засади конструктивістських підходів до навчання в концепціях зарубіжних учених. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. № 1.47 (114). С. 218–222.

72. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст. *Культурологічний вісник*. 2006. Вип. 16. С. 123-128.
73. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. URL : [http://histlab.edukit.kiev.ua/Files/downloads/KR\\_m\\_3.PDF](http://histlab.edukit.kiev.ua/Files/downloads/KR_m_3.PDF) (дата звернення: 16.06.2017.).
74. Попик В. І. Досвід першого десятиліття діяльності Інституту біографічних досліджень НБУВ на тлі розвитку сучасної біографістики. *Українська біографістика*. Київ, 2011. Вип. 8. С. 7–26.
75. Постанова про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 14.06.2018.).
76. Пошевалова Т. П. Фрейре и народное образование Бразилии. *Часопис «Адукатар»*. 2005. № 6. С. 37–38.
77. Предборська І.М. Револьюційна педагогіка П. Макларена: інформаційно-аналітичний огляд. *Філософія освіти: науковий часопис*. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. № 1-2(8). С. 237-251.
78. П'ятакова Г., Данилишена Т. Філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої педагогічної освіти США та України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2010. № 2. С. 151-157.
79. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 4. С. 3–13.
80. Равчина Т. Теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи в контексті теорії конструктивізму. *Український педагогічний журнал*. 2015. №4. С. 129-136.
81. Радіонова І. О. Ідеї критичної педагогіки в українському контексті. *Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали*

- Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22 грудня 2005 р.). Полтава, 2005. С. 148-154.
82. Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі : філософсько – синергетичний аспект. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 12. С. 26-35.
83. Самойленко Н. І. Передумови виникнення гендерного підходу у педагогічній науці. *Молодий вчений*. 2016. № 6. С. 458-462.
84. Світова історія ХХ століття. Енциклопедичний словник / за ред. І. Підкови та Р. Шуста. Львів: Літопис, 2008. 976 с.
85. Сікорський П. Принципи діалогу культур і диференціації у сучасній педагогічній методології. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта* / упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова. Львів: Каменяр, 1998. Вип. 3. С. 36–39.
86. Сірик Л. Сократівський метод та його модернізація в евристичній освіті США. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 68-74
87. Соболевський Я.А. Християнський персоналізм Е. Муньє. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 2012. Вип. 109. С. 37-40.
88. Соціалізм. Політичний словник. URL: <http://subject.com.ua/political/dict/1224.html> (дата звернення: 14.02.2018.).
89. Статистичний збірник «Соціально-демографічні характеристики домогосподарств України». URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv\\_u/17/Arch\\_cdhd\\_zb.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/17/Arch_cdhd_zb.htm) (дата звернення: 14.11.2017.).
90. Стеценко В. Екзистенціалізм як «філософія людини» ХХ сторіччя. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. Вип. 4. С. 44–54.
91. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
92. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 10-15.

93. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
94. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–656.
95. Сухомлинський В. О. Як любити дітей. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 292–308.
96. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 5–279.
97. Терно С. «Банківська» модель освіти і ЗНО. URL: [http://old.gazeta.dt.ua/EDUCATION/bankivska\\_model\\_osviti\\_i\\_zno.html](http://old.gazeta.dt.ua/EDUCATION/bankivska_model_osviti_i_zno.html) (дата звернення: 18.12.2017.).
98. Терьохіна Н.О. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 6(20). С.109–114.
99. Технології розвитку критичного мислення учнів / адаптований переклад з англ. / Алан Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуел Метьюз, Джеймс Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2008. URL: <http://www.criticalthinking.expert/shop/tehnologiyi-rozvytku-krytychnogo-myslennya-uchniv/> (дата звернення: 14.07.2017.).
100. Тісліченко О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 230–235.
101. Торбіна Т.В., Циганкова К.Р. Конструктивізм та особистісно-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. Випуск 10 (193). URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/18852/1/torbina.pdf> (дата звернення: 24.03.2018.).
102. Трансгрессия. *История философии. Энциклопедия*. URL: <http://velikanov.ru/philosophy/transgressija.asp> (дата звернення: 14.02.2018.).
103. Триняк М. В. Евристичний потенціал діалогічної педагогіки: відповідь на виклики інформаційного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах*.

Київ, 2008. Вип. 70. URL : <http://dspace.nbuiv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/71986/20-Tryniak.pdf?sequence=1> (дата звернення: 10.04.2017.).

104. Турчин І. М. Дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре». Львів: Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, 2018. 36 с.

105. Турчин І. М. Програма поширення письменності П. Фрейре. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 68. С. 169–175.

106. Турчин І. М. Освітня діяльність П. Фрейре. *Історико-педагогічний альманах*. 2016. Вип. 2. С. 53-58.

107. Турчин І. М. Джерельна база та історіографія дослідження життя і творчості П. Фрейре. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 3–6.

108. Турчин І.М. Життєвий шлях та освітньо-політична діяльність Пауло Фрейре. *Вісник Національного Авіаційного університету*. 2015. Випуск 2 (7). С.125-130.

109. Турчин І. М. П. Фрейре як представник критичного конструктивізму. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2017. № 8. С. 98–104.

110. Турчин І. М. Дві моделі освіти П. Фрейре. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ ім. І.Франка, 2016. Вип. 1. С. 172–174.

111. Турчин І. М. Діалог у взаєминах викладача та студентів. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (м. Черкаси, 28квітня 2016 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 103–105.

112. Турчин І. М. Дитинство П. Фрейре як період формування особистості майбутнього освітянина. *Актуальні проблеми педагогічної науки: матеріали VIII Всеукраїнська науково-практична заочна конференція* (м. Миколаїв, 13–14 березня 2015 р.). Миколаїв: ГО «ІОМП», 2015. С. 17–19.



113. Турчин І. М., Заячківська Н. М. Формування науково-педагогічного світогляду П. Фрейре. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С. 217–225.
114. Турчин І. М. Теорія визволення у критичній педагогіці П. Фрейре. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 3-5 червня 2016 р.)*. Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. С. 205–210.
115. Турчин І.М. Youth and Adult Literacy Movement as one of Paulo Freire's Projects (Рух за поширення письменності як один з проєктів П. Фрейре). *"Modern scientific knowledge": proceedings of XII International scientific conference* . Morrisville, Lulu Press, 2017. P. 159 –161.
116. Турчин І. М. Висвітлення педагогічних та національних ідей у спадщині П. Фрейре. *«Основні напрями розвитку педагогічної науки»*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 20-21 жовтня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 20 – 22.
117. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб.: у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 624 с.
118. Філософія: короткий виклад: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба та ін. Київ: Кондор, 2003. 352 с.
119. Філянїна Н. Концепція визвольної освіти П. Фрейре та екоосвіта. *Схід*. 2016. № 3. С. 110–114.
120. Фрайре П. Листи до тих, хто наслідився вчити: Вчителі як працівники культури / пер. с англ. С. Савченко. Харків: Акта, 2003. 266 с.
121. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2004. 122 с.
122. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / пер. О. Дем'янчук. Київ: Юніверс, 2003. 166 с.
123. Фрейре Пауло. Формування критичної свідомості / пер. з англ.: О. Дем'янчук. Київ: Юніверс, 2003. 170 с.

124. Фрейре Пауло. Педагогіка душі / пер. з англ.: І. Корунець. Київ: Веселка, 2003. 103 с.
125. Фучила О., Балацька Л. Роль державних та неформальних структур Бельгії в організації навчання функціональної грамотності дорослих. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 8. С. 140–143.
126. Чепіль М. М. Ідея добра і любові у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Молодь і ринок*. 2012. № 1. С. 37-41
127. Aliakbari M., Faraji E. Basic Principles of Critical Pedagogy. 2<sup>nd</sup> *International conference on humanities, historical and social sciences IPEDR*. 2011. Vol. 17. P. 77–85.
128. Andreola B.-A. Action, knowledge and reality in the educational work of Paulo Freire. *Educational Action Research*. 1993. Vol. 1, № 2. P. 221–234.
129. Aronowitz S. "Forward", "Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities" / ed. Sheila L. Macrine. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2009. P. ix.–xi.
130. Arnal O. Emmanuel Mounier as Paradigm of the Catholic Avant-Garde (1930-1950). *Historical Reflections*. 1983. Vol. 10, № 3. P. 377–386
131. Apple Michael W. Paulo Freire, Critical Pedagogy and the Task of the Critical Scholar. URL: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/7591/5543> (Last accessed: 23.03.2016).
132. Avoseh M. B. M. The power of voice: Analysis of dialogue as a method in both elementary and adult education. *International Journal of Case Method Research & Application*. 2005. Vol. 17, № 3. P. 374–384.
133. Barroso M. Reading Freire's Words: Are Freire's Ideas Applicable to Southern NGOs? *CCS International Working Paper Number 11*. 2002. P. 1–33. URL: [http://eprints.lse.ac.uk/29193/?from\\_serp=1](http://eprints.lse.ac.uk/29193/?from_serp=1) (Last accessed: 17.08.2017.).
134. Bartlett L. Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*. 2005. Vol. 49, № 3. P. 344–364.

135. Bartlett L. Paulo Freire and Peace Education. *Encyclopedia of Peace Education*. 2008. URL: [http://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Bartlett\\_ch5\\_22feb08.pdf](http://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Bartlett_ch5_22feb08.pdf) (Last accessed: 7.08.2017.).
136. Baxter P., Bethke K. Alternative Education: Filling the Gap in Emergency and Post-Conflict Situations. UNESCO-IIEP, 2009. 194 p.
137. Bee B. The Politics of Literacy. *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire* / ed. R. Mackie. Pluto Press, 1980. P. 39–56
138. Bentley M. L. Critical Consciousness through a Critical Constructivist Pedagogy. *Annual Meeting of the American Educational Studies Association*. URL: [https://web.utk.edu/~mbentle1/Crit\\_Constrc\\_AESA\\_03.pdf](https://web.utk.edu/~mbentle1/Crit_Constrc_AESA_03.pdf) (Last accessed: 5.05.2017).
139. Bhattacharya Asoke. Education for the people: concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Sense Publishers, 2010. 176 p.
140. Bhattacharya A. Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 311 p.
141. Blunden Andy. Contradiction, Consciousness and Generativity: Hegelian Roots in Freire's Work. URL: <http://ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/Freire+Hegel.pdf> (Last accessed: 7.09.2017.).
142. Borg Carmel, Mayo Peter. Reflections from a third age marriage. A pedagogy of hope, reason and passion. An interview with Ana Maria (Nita) Araujo Freireg. *McGill Journal of Education*. 2000. Vol. 35 (2). P. 105–120.
143. Borg Carmel, Peter Mayo. Museums: adult education as cultural politics. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.379/pdf> (Last accessed: 12.08.2017.).
144. Bowers R. Freire (with Bakhtin) and the dialogic classroom seminar. *Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 51, N4. P. 368–378.
145. Boyce M. E. Teaching critically as an act of praxis and resistance. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*. 1996. URL: [http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/vol2\\_2/boyce.pdf](http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/vol2_2/boyce.pdf) (Last accessed: 14.07.2017.).

146. Brandao Carlos Rodrigues. Paulo Freire: educar para transformer. 34 p. URL: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4213/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0866.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4213/1/FPF_PTPF_01_0866.pdf) (Last accessed: 14.05.2018.).
147. Brazil. Amnesty Act. *Encyclopedia of Latin American History and Culture*. URL: <http://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/brazil-amnesty-act-1979> (Last accessed: 7.06.2017.).
148. Brown Cynthia. Literacy in 30 hours: Paulo Freire's process in North East Brazil. Chicago: Alternative Schools Network, 1978. 64 p.
149. Bruss N., Macedo D. Toward a pedagogy of the question: conversations with Paulo Freire. *The Journal of Education*. 1985. Vol. 167, N 2. P. 7–21.
150. Bulletin UniFreire – Issue 2. URL: <http://bulletin.unifreire.org/issue02> (Last accessed: 7.06.2017.).
151. Carter C. Science-technology-society and access to scientific knowledge. *Theory into Practice*. 1991. Vol. 30. № 4. P. 273–279.
152. Coben Diana. Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education. Taylor; Francis, 1998. 260 p.
153. Collins D. Paulo Freire. His life, works and thought. Paulist Press, 1977. 94 p.
154. Critical Pedagogy. A Brief Critical Dictionary of Education. URL: <http://www.dictionaryofeducation.co.uk/c/c/critical-pedagogy> (Last accessed: 02.02.2018).
155. Crowther Jim. Real Utopias in Adult Education. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 2009. Vol. 10, N 3. P. 74–89.
156. Darder A. Freire and the Politics of Radical Consciousness. *Speech given at the Teaching Critically and Democratically in a Time of Crisis*. Paulo Freire Institute Conference at Chapman University, October 25, 2014. URL: [https://www.academia.edu/9322619/Freire\\_and\\_the\\_Politics\\_of\\_Radical\\_Consciousness\\_Short\\_Speech\\_at\\_Chapman\\_University\\_Conference\\_November\\_2014](https://www.academia.edu/9322619/Freire_and_the_Politics_of_Radical_Consciousness_Short_Speech_at_Chapman_University_Conference_November_2014) (Last accessed: 14.06.2017.).

157. Darder A. Countering the “Chega Freire” Campaign in Brazil: Our Emancipatory Struggle Continues. Truthout, 2015. URL: <http://www.truth-out.org/news/item/30348-countering-the-chega-freire-campaign-in-brazil-our-emancipatory-struggle-continues> (Last accessed: 17.09.2017.).
158. Declaration of Persepolis. *International Symposium for Literacy*, Persepolis, 3 - 8 September 1975. URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_E.PDF) (Last accessed: 14.07.2017.).
159. Degener S. Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *Review of Adult Learning and Literacy*. 2001. Vol. 2. URL: <http://www.ncsall.net/?id=562> (Last accessed: 14.07.2017.).
160. Donohue John. Paulo Freire – philosopher of adult education. *Molding the Hearts and Minds: Education, Communications, and Social Change in Latin America* / ed. J. Briton. Wilmington, 1994. P. 177–186.
161. Duncan-Andrade J. M. R., Morrell E. *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. 224 p.
162. Eduardo Frei. Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/biography/Eduardo-Frei> (Last accessed: 02.02.2016).
163. Educational activity. URL: <https://mnemonicdictionary.com/word/educational%20activity> (Last accessed: 14.07.2017.).
164. Elias John. *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*. Malabar: Krieger Publishing Company, 1994. 161 p.
165. Elias John. The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation. *McGill Journal of Education*. 1975. N 10(1). P. 207–217.
166. Escobar H., Escobar M. *Dialogue in the pedagogical praxis of Paulo Freire*. Japan: UNU Human and Social Development Program, 1981. 37 p.
167. Estado Novo. Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Estado-Novo-Brazilian-history> (Last accessed: 12.01.2017.).

168. Fischman G.-E., McLaren P. Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies - Critical Methodologies*. 2005. Vol. 5, N 4. P. 425–447.
169. Fragaki M., Lionarakis A. Education for Liberation: A Transformative Polymorphic Model for ICT Integration in Education. *Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation: Models for Social Equality* / ed. G. Kurubacak, T. Yuzer. Hershey; New York, 2011. P. 198–231.
170. Frankenstein M. Breaking down the Dichotomy between Learning and Teaching Mathematics. *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire* / ed. P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, W. T. Stokes; New York, Lang, 1997. P. 59–87.
171. Fransman J. Understanding literacy. *Education for All Global Monitoring Report*. 2006. P. 147–159. URL: [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng) (Last accessed: 12.09.2017.).
172. Freire A. M. A. Literacy in Brazil: the contribution of Paulo Freire. *Paulo Freire at the Institute* / ed. M. Figueiredo, D. Gastaldo. London: Institute of Education, 1995. P. 25–37.
173. Freire A. M. A. Chronicles of Love: My Life with Paulo Freire / trans. A. Oliviera. Peter Lang Inc., 2001. 168 p.
174. Freire A.M.A., Vittoria P. Dialogue on Paulo Freire. *Interamerican Journal of Education for Democracy*. 2007. Vol. 1, N 1. P. 97–117.
175. Freire P. Pedagogy of the oppressed : 30<sup>th</sup> anniversary edition / trans. Robert R. Barr. Continuum International Publishing Group, 1970. 183 p.
176. Freire P. Letters to Christina / trans. from Portuguese. New York; London: Routledge, 1996. 259 p.
177. Freire P. The politics of education: Culture, Power and Liberation. Greenwood Publishing Group, 1985. 209 p.

178. Freire P., Macedo D. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1987. 184 p.
179. Freire P. *Pedagogy of the City*. Continuum, New York, 1993. 168 p.
180. Freire P. *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review, 2000. 68 p.
181. Freire P. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1994. 240 p.
182. Freire P. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 2000. 141 p.
183. Freire Paulo. *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press, 1978. 178 p.
184. Freire P. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Expanded edition / trans.: D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira. Boulder: Westview Press, 2005. 100 p.
185. Freire P. *Know, practice, and teach the gospels* / trans. H. Carman. *Religious Education*. 1979. № 4. P. 547–548.
186. Freire P. *To the coordinator of a “cultural circle”*. *Convergence*. 1970. Vol. 3, N 1. P. 61–62.
187. Freire P. *Letter to a theology student*. *Catholic Mind*. 1972. Vol. 70. № 1264. P. 6–8.
188. Freire P. *The importance of the act of reading*. *Journal of Education*. 1983. Vol. 165. № 1. P. 5–11.
189. Freire P. *From Pedagogy of the oppressed*. *Studies in Socialist Pedagogy* / ed. T. Norton, B. Ollman. New York and London: Monthly Review Press, 1978. P. 60–76.
190. Freire P. *By learning they can teach*. *Convergence*. 1973. Vol. 6, № 1. P. 78–84.
191. Freire P. *Showing a man how to name the world*. *New World Outlook*. August, 1970. P. 16–17.
192. Freire P. *Reply to Discussants*. *Paulo Freire at the Institute* / ed. M. Figueiredo, D. Gastaldo. London: Institute of Education, 1995. P. 61–67.

193. Freire P. The progressive teacher. *Paulo Freire at the Institute* / ed. M. Figueiredo, D. Gastaldo. London: Institute of Education, 1995. P. 17–24.
194. Freire P. The political literacy process: An introduction. Hanover, Germany: Lutherische Monatshefte, 1970. 12 p.
195. Freire P. Education: domestication or liberation. *Prospects*. 1972. Vol. 2, № 2. P. 173–181.
196. Freire P. Education for liberation. *One World*. 1975. Vol. 8. P. 16–19. URL: <http://archives.gcah.org/handle/10516/1279> (Last accessed: 14.12.2017.).
197. Freire P. Afterword. *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* / ed. I. Shor. Postmouth, NH: Boynton, 1987. P. 211–214.
198. Freire P. The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Literacy Discussion* / ed. John W. Ryan. Teheran, Iran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1974. P. 63–92
199. Freire P. Research Methods. *Literacy Discussion* / ed. John W. Ryan. Teheran, Iran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1974. P. 133–142.
200. Freire P. A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. *II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos*, 1958. URL: [http://forumeja.org.br/files/relato.segund.\\_congr.\\_educ.\\_adultos.pdf](http://forumeja.org.br/files/relato.segund._congr._educ._adultos.pdf) (Last accessed: 12.09.2017.).
201. Freire P. Pedagogy of Indignation. Boulder; London: Paradigm Publishers, 2004. 129 p.
202. Freire P. Daring to Dream: toward a pedagogy of the unfinished / ed. A.-M. Araujo Freire; trans. A. K. Oliveira. Boulder: Paradigm Publishers, 2007. 129 p.
203. Freire P. Literacy and the Possible Dream. *Prospects*. 1976. Vol. 6, № 1. P. 68–71.
204. Freire P. Foreword. *Paulo Freire: a Critical Encounter* / ed. P. Leonard, P. McLaren; trans. D. Macedo. Routledge, 1993. P. ix–xii.



205. Freire P. Editor's Introduction. *Giroux Henry, Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin; Garvey Publishers, 1988. P. xxvii–xxviii.
206. Freire P. Notes on Humanisation and its Implications. URL: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1540> (Last accessed: 21.12.2017.).
207. Freire P. The Banking Concept of Education. *Ways of Reading* / ed.: D. Bartholomae, A. Petrosky. 8th ed. Boston: Bedford- St. Martin's, 2008. P. 242–254.
208. Freire P. Reading the World and Reading the Word. *Language Arts*. 1985. Vol. 62, N 1. P. 15–21.
209. Freire P. A Response. *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire* / ed. P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, W. T. Stokes; New York, Lang, 1997. P. 303–332.
210. Freire P. Education and Community Involvement. *Critical Education in the New Information Age* / ed. A. Giroux, R. Flecha, P. Freire et al. Rowman and Littlefield Publishers, 1999. P. 83–93.
211. Freire P. A critical understanding of social work / trans. M. Moch. *The Journal of Progressive Human Services*. 1990. Vol.1, № 1. P. 3–9.
212. Freire P. Education for critical consciousness. *The Paulo Freire Reader* / ed. A.-M. Araujo Freire, D. Macedo. New York: Continuum International Publishing Group, 1998. P. 80-110.
213. Freire P. Are adult literacy programmes neutral. *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development: the Spirit and Declaration of Persepolis* / ed. L. Bataille. UK: Pergamon Press, 1976. P. 195–200.
214. Freire P., Pérez E., Martínez F. Diálogos con Paulo Freire. *Dialogues with Paulo Freire*. Havana: Editorial Caminos, 1997. URL: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2461/3> (Last accessed: 14.11.2017.).

215. Freire P., Macedo D. A dialogue with Paulo Freire. *Paulo Freire: a Critical Encounter* / ed. P. Leonard, P. McLaren. Routledge, 1993. P. 169–176.
216. Freire P., Macedo D. Rethinking Literacy: a Dialogue. *The Critical Pedagogy / Reader* ed. A. Darder, M. Baltodano, R. D. Torres. RoutledgeFalmer New York, London, 2003. P. 354–365.
217. Freire P., Macedo D. A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*. 1995. Vol. 65, № 3. P. 377–402.
218. Freire P., Schelling V. Transforming reality. *Index on Censorship*. 1988. N 17(10). P.17–20.
219. Freire P., Giroux H. Introduction. *Kathleen Weiler, Women Teaching for Change*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1987. P. ix–xiv.
220. Freire P., Giroux H. Introduction to The Moral and Spiritual Crisis in Education. *Reflections on the Moral & Spiritual Crisis in Education*. Peter Lang., 2004. P. 9–14.
221. Freire P., Giroux H. Introduction. *David Purpel, The Moral and Spiritual Crisis in Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1988. P. ix–xi.
222. Freire P., Giroux H. Introduction. *Patrick Shannon, Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1988. P. ix–xii.
223. Freire P., Giroux H. Introduction. *Harvey Holtz and Associates, Education and the American Dream*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, 1989. P. ix–x.
224. Freire P., Shor I. What is the “dialogical method” of teaching? *The Journal of Education*. 1987. Vol. 169, № 3. P. 11–31.
225. Freire P., Shor I. What are the fears and risks of transformation. *The Critical Pedagogy Reader* / ed. A. Darder, M. Baltodano, R.-D. Torres. New York: RoutledgeFalmer, 2003. P. 479–496.

226. Freire Paulo, Shor Ira. A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education. Houndmills; Macmillan Education; South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1987. 203 p.
227. Freire P., Horton M. We make the road by walking: conversations on education and social change / ed. Brenda Bell, John Gaventa, John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990. 256 p.
228. Freire P. An incredible conversation. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=01nNsjuTfEs> (Last accessed: 16.01.2018.).
229. Furter Pierre. Profiles of educators: Paulo Freire. A controversial figure. *Prospects*. 1985. Vol. 15, N 2. P. 301–309.
230. Gadotti M. Reading Paulo Freire: his life and work / trans. J. Milton. USA: State University of New York Press, 1994. 204 p.
231. Gadotti Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobliografia São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. 765 p.
232. Gadotti M. Pedagogy of the Earth and Culture of Sustainability. URL: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/857-1-3021-1-10-20091013.pdf> (Last accessed: 17.11.2017)
233. Gerhardt H.-P. Paulo Freire. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freiree.PDF> (Last accessed: 17.11.2017).
234. Giroux H. Lessons to Be Learned From Paulo Freire. *Being Taken Over by the Mega Rich*. URL: <http://www.truth-out.org/archive/item/93016:lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich> (Last accessed: 10.12.2017.).
235. Giroux H. Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. *Paulo Freire: A Critical Encounter* / ed. P. McLaren, P. Leonard. London; New York: Routledge, 1993. P. 177-188.

236. Giroux H. . Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*. 2010. № 8(6). P. 715–721.
237. Giroux H. Literacy, Pedagogy, and the Politics of Difference. *College Literature*. 1992. № 19 (1). P. 1–12.
238. Giroux H. Academic Repression in the First Person: The Attack on Higher Education and the Necessity of Critical Pedagogy. CUNY Graduate Center Advocate, 2007. URL: <http://www.campus-watch.org/article/id/3062> (Last accessed: 19.12.2017.).
239. Giroux H. Border Pedagogy in the Age of Postmodernism. *Journal of Education*. 1988. 170(3). P. 162-181.
240. Gismondi M. Aurora interview with Paulo Freire. 1999. February 26. URL: <http://aurora.icaap.org/talks/freire.html> (Last accessed: 16.03.2018.).
241. Glasersfeld E. A Constructivist Approach to Teaching. *Constructivism in education* / ed. L. Steffe, J. Gale. Erlbaum, Hillsdale, 1995. P. 3–15.
242. Global Literacy Trends Today. *UNESCO*. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf> (Last accessed: 15.09.2017.).
243. Goulart C. The concept of literacy under analysis: towards a discursive perspective of alphabetization. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. 2014. Vol 9, № 2. P. 40–56. URL: [http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/en\\_a04v9n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/en_a04v9n2.pdf) (Last accessed: 16.10.2017.).
244. Griffith W. S. Paulo Freire: Utopian perspective on literacy education for revolution *Literacy Discussion* / ed. John W. Ryan. Teheran, Iran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1974. P. 93–116.
245. Hamilton M. Imagining literacy: a sociomaterial approach. *Beyond economic interests: critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalised world* / ed.: K. Yasukawa, S. Black. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 3–18.

246. Hegar R. Paulo Freire: Neglected mentor for social work. *Journal of Progressive Human Services*. 2012. Vol. 23 (2). P. 159–177.
247. Higher order thinking. URL: <http://www.dictionaryofeducation.co.uk/h/h/higher-order-thinking> (Last accessed: 12.08.2017.).
248. Holz Martin. Paulo Freire. *International Encyclopedia of Civil Society* / ed. Helmut K. Anheier, Stefan Toepler, Regina List. Springer Science & Business Media, 2010. P. 736–737.
249. Ireland T. D. Paulo Freire's Legacy for Youth and Adult Education in Brazil. *Andragogical Studies*. 2014. №2. P. 77–84.
250. Irwin Jones. Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies. Bloomsbury Publishing, 2012. 248 p.
251. Janmohamed A. R. Some implications of Paulo Freire's border pedagogy. *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* / ed. H. A. Giroux and P. McLaren. London: Routledge, 1994. P. 242-252.
252. Jarvis Peter. Paulo Freire. Perspectives on learning theory. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (the fourth edition)*. Routledge, 2010. P. 97–101.
253. Jeria J. Vagabond of the obvious: a bibliographical presentation of Paulo Freire: dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment for the degree of doctor of philosophy. Iowa State University, 1984. 156 p.
254. Kaloki P. The relevance of Paulo Freire's critical pedagogy in relation to the Kenyan system of education. *Dissertation*. Lusaka, 2013. URL: <https://www.academia.edu/16285342> (Last accessed: 12.08.2017.).
255. Keesing-Styles L. The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*. 2003. 5(1). P. 1-20.
256. Kennedy W. B. (ed.) Conversation with Paulo Freire. *Religious Education*. 1984. Vol. 79. № 4. P. 511–522.
257. Kennedy proposes Alliance for Progress. URL: <http://www.history.com/this-day-in-history/> (Last accessed: 23.11.2017.).

258. Kincheloe J. L. *Critical Constructivism Primer*. New York: Peter Lang, 2005. 185 p.
259. Kirkendall Andrew J. *Paulo Freire and the cold war politics of literacy*. University of North Carolina Press, 2010. 246 p.
260. Kirkwood G., Kirkwood C. *Living adult education. Freire in Scotland (Second Edition)*. Sense Publishers, 2011. 192 p.
261. Kirylo James D. *The Man from Recife*. New York; Washington; Bern; Frankfurt; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang Publishing, 2011. 359 p.
262. Kiwia S. F. The applicability of Freire's method of teaching literacy in a Third World context. *Psychology and Developing Societies*. 1990. Vol. 2. Issue 1. P. 85–98.
263. Kostyło H. Przesłanie “Pedagogii Uciśnionych” Paula Freire. *Forum Oświatowe*. 2011. N 2(45). P. 7-26.
264. Kridel C. An Introduction to Biographical Research. URL: <http://www.aera.net/SIG013/Research-Connections/Introduction-to-Biographical-Research> (Last accessed: 12.12.2017).
265. Lake Robert and Dagostino Vicki. Converging Self/Other Awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on Transcending the Fear of Freedom From. *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis* / ed. R. Lake, T. Kress. Bloomsbury Publishers, 2013. P. 101–126.
266. Lei ne 12.612, de 13 de abril de 2012. URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12612.htm) (Last accessed: 17.01.2018.).
267. Leksykon PWN. *Pedagogika [PWN lexicon education]* / pod redakcja Milerski B., Śliwerski B. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
268. Lister I. Conscientization and political literacy: a British encounter with Paulo Freire. *Politics of liberation: paths from Freire* / ed. P. McLaren, C. Lankshear. London and New York: Routledge. 1994. P. 62–73.
269. Literacy Programs for the Adult Population. *UNESCO*. URL: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=166> (Last accessed: 14.02.2018.).

270. Lynch Kathleen. Oświata jako miejsce zmiany. Ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości, Jakość edukacji. *Różnorodne perspektywy*. 2012. URL: <https://www.npseo.pl/data/documents/2/137/137.pdf> (Last accessed: 10.03.2016).
271. Maral-Hanak I. The Postcolonial State: Participation “from above” in Irmí Maral-Hanak Language, Discourse and Participation. *Studies in Donor-driven Development in Tanzania*. Wien; Münster: Lit-Verlag, 2009. P. 27–41.
272. Martin J. Freire vs. Marx: The Tension Between Liberating Education and Student Alienation. URL: <http://omega.cc.umb.edu/~sociology/journal/Vol62PDFS> (Last accessed: 14.12.2017.).
273. Mascolo M, Fischer K. Constructivist theories. *The Cambridge encyclopedia of child development* / ed. B. Hopkins; assoc. ed.: R. G. Barr, G. F. Michel, P. Rochat. New York: Cambridge University Press, 2005. P. 49–63.
274. Mashayekh F. Freire – the man, his ideas, and their implications. *Literacy Discussion* / ed. John W. Ryan. Teheran, Iran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1974. P. 1–60.
275. Matthew Innes. *Memory, Orality and Literacy in an Early Medieval Society. Past and Present*. Nr 158. Oxford University Press, 1998. P. 3–37.
276. Mayo P. Critical literacy and emancipatory politics: the work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Development*. Great Britain, 1995. Vol. 15, № 4. P. 363–379.
277. Mayo P. Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action. London; New York: Zed Books, 1999. 211 p.
278. Mayo P. Nyerere's postcolonial approach to education. *Decolonizing Philosophies of Education* / A. Abdi (ed.), Rotterdam: Sense Publishers, 2012. P. 43-57.
279. McClure L. Paedagogus: Special Section on Feminist Pedagogy: Feminist Pedagogy and the Classics. *The Classical World*. 2000. Vol. 94, №1. P. 53–55.

280. McGettigan T. What is Radical Pedagogy. URL: [http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/An\\_Invitation\\_to\\_All.html](http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/An_Invitation_to_All.html) (Last accessed: 23.03.2018.).
281. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. USA: Rowman and Littlefield Publishers, 2000. 220 p.
282. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy. *Cultural Studies – Critical Methodologies*. 2001. Vol.1, N 1. P. 108–131.
283. McLaren P. Paulo Freire's Legacy of Hope and Struggle. *Theory, Culture and Society*, 1997. URL: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891> (Last accessed: 23.01.2018.).
284. Micheletti G. Re-Envisioning Paulo Freire's «Banking Concept of Education». URL: <http://www.studentpulse.com/articles/171/re-envisioning-paulo-freires-banking-concept-of-education> (Last accessed: 14.03.2018.).
285. Monteith Mary K. Paulo Freire's Literacy Method. *Journal of Reading*. 1977. Vol. 20, № 7. P. 628–631.
286. Moore T. M. Conscientization and Christian Education: The Process of Pedagogy of Paulo Freire. *Journal of the Evangelical Theological Society*. 1988. Vol. 31, № 4. P. 453–464.
287. Moraes M. Critical Pedagogy and Literacy in Rural Areas of Brazil. URL: <http://www.oocities.org/c.lankshear/marcia.html> (Last accessed: 30.12.2017.).
288. Moraes S.-A., Freire L. de A. Planetary citizenship and the ecology of knowledges in Brazilian universities. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2017. Vol. 8, № 3. P. 25-42.
289. Norton M. Participatory approaches in adult literacy education: theory and practice, chapter 1 in A. Pheasey et al., *Learning about participatory approaches in adult literacy education*. Learning at the Centre Press, Edmonton, 2000. URL: <http://en.copian.ca/library/research/learning/learning.pdf> (Last accessed: 12.02.2018.).



290. Nouri A, Sajjadi S. Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation. *International Journal of Critical Pedagogy*. 2014. Vol 5(2). P. 76-87.
291. Nyirenda J. E. The Relevance of Paulo Freire's. Contributions to Education and. Development in Present Day Africa. *Africa Media Review*. Vol.10. №1. P. 1–20. URL: <http://digital.lib.msu.edu/projects/africanjournals/html/itemdetail.cfm?recordID=1086> (Last accessed: 3.04.2018.).
292. O’Sullivan Neil, Libbin D. James. Career Paths English: Agriculture. Student's Book 3. Express Publishing, 2011. – 39 p.
293. Paulo Freire at the Institute. Appendix / ed. M. Figueiredo, D. Gastaldo. London: Institute of Education, 1995. P. 79-85.
294. Recife. URL: <https://www.britannica.com/place/Recife> (Last accessed: 12.04.2018.).
295. Rassool N. Literacy for Sustainable Development in the Age of Information. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1999. 264 p.
296. Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis / ed. C. A. Bowers, F. Apffel-Marglin. Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 200 p.
297. Rex Davis. Education for Awareness: A talk with Paulo Freire. *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire* / ed. R. Mackie. Pluto Press, 1980. P. 57–69.
298. Richardson V. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*. 2003. Vol.105. № 9. P. 1623-1640.
299. Roberts P. Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Works of Paulo Freire. Westport, CT: Bergin and Garvey, 2000. 173 p.
300. Roberts B. Introduction to Biographical Research. *Biography & Autobiography*. Open University Press, 2002. P. 1–17.
301. Roberts P. Knowledge, Dialogue and Humanization: The Moral Philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*. 1998. Vol. 32, № 2. P. 95–117.

302. Rochester J. M. Critical Demagogues. What happens when ideology and teaching mix. *Education Next: A Journal of Opinion and Research*. 2003, Fall. Vol. 3. №4. P. 77–82.
303. Ross E. W. Critical Constructivism and the Use of Knowledge about Teaching. *Teacher Education Quarterly*. 1992 Vol. 19, № 2. P. 19–31.
304. Rossatto C.-A. Freire's Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity. *Journal of Thought*. 2008. Vol. 43, № 2. P. 149–161.
305. Rule P. Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2011. Vol. 43(9). URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Bakhtin\\_and\\_Freire\\_Dialogue\\_dialectic\\_and\\_boundary.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Bakhtin_and_Freire_Dialogue_dialectic_and_boundary.pdf) (Last accessed: 17.03.2018.).
306. Salas I. Secondary Education in Latin America. *The Phi Delta Kappan*. 1964. Vol. 45, № 4. P. 173–177.
307. Sanders T. G. The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization. Chile: American Universities Field Staff Reports, West Coast South America Series, 1968. Vol. 15, № 1. 18 p.
308. Schugurensky D. Paulo Freire. Bloomsbury Publishing, 2011. 272 p.
309. Scorza D., Mirra N., and Morrell E. It should just be education: Critical pedagogy normalized as academic excellence. *International Journal of Critical Pedagogy*. 2013. Vol. 4. №2. P. 15–34.
310. Shor I. Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. *Paulo Freire: A Critical Encounter* / ed. P. McLaren, P. Leonard. London; New York: Routledge, 1993. P. 25–35.
311. Spring J. Pedagogies of Globalization: The Rise of the Educational Security State. Routledge, 2006. 320 p.
312. Sridevi K. V. Constructivism in Science Education. Discovery Publishing House, 2008. 238 p.

313. Stanley M. Literacy: The Crisis of a Conventional Wisdom. *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator* / ed. S. Grabowski. Syracuse; New York: ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1972. P. 36–54.
314. Stansife Charles L. The Nicaraguan National Literacy Crusade. *American University Field Staff Reports*. 1981. N 6. 14 p.
315. Steinberg Sh. R. Critical Constructivism. *The Sage Encyclopedia of Action Research*. / ed. D. Coghlan, M. BrydonMiller. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. P. 203–206. URL: <https://www.academia.edu/4080975> (Last accessed: 17.03.2018.).
316. Stromquist Nelly P. Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil. Albany: State University of New York Press, 1997. 248 p.
317. Tarlau R. Review on Schugurensky, D. Paulo Freire. *Postcolonial Directions in Education*. 2014. Vol. 3. №2. P. 407-418.
318. Taylor P. The texts of Paulo Freire. Buckingham: Open University Press, 1993. 169 p.
319. Taylor P. C. Constructivism. URL: [https://www.researchgate.net/publication/262419482\\_Constructivism](https://www.researchgate.net/publication/262419482_Constructivism) (Last accessed: 14.03.2018.).
320. Timpson, William M. Paulo Freire: Advocate of Literacy through Liberation. *Educational Leadership*, 1988. Vol. 45, N. 5. P. 62–66.
321. Títulos, prêmios e homenagens que Paulo Freire recebeu por todo o mundo. *Paulo Freire: Educar para transformar*. URL: <http://www.projetomemoria.art.br> (Last accessed: 25.03.2018.).
322. Torres C. A. First Freire: Early Writings in Social Justice Education. Teachers College, Columbia University, 2014. 177 p.
323. Torres C. A. Fifty years after Angicos. *Revista Lusófona de Educação*. 2013. Vol. 24. P. 15–34.
324. Torres C. A. Twenty years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. *Politics of Liberation: Paths from Freire* / ed. P. McLaren, C. Lankshear. Routledge, 1994. P. 100-107.

325. Torres C. A. Paulo Freire as secretary of education in the municipality of Sao Paulo. *Comparative Education Review*. 1994. № 38 (2). P. 181–214.
326. Torres C. A. From the Pedagogy of the Oppressed to a Luta continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire. *Paulo Freire: a Critical Encounter* / ed. P. Leonard, P. McLaren. Routledge, 1993. P. 119-145.
327. Turchyn I. Zayachkivska N. Political and Pedagogical Activity of Paulo Freire (1921-1997). *Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants* [editors: Ryszard Kucha, Henryk Cudak]. – Spoleczna Akademia Nauk, Łódź. Studia i Monografie №73. 2017. Łódź – Warszawa. P. 249-269.
328. Turchyn I. Interview with I. Shor. *З домашнього архіву І. Турчин*.
329. Turchyn I. Interview with C. Brown. *З домашнього архіву І. Турчин*.
330. Ukraine. URL: <https://en.unesco.org/countries/ukraine> (Last accessed: 15.03.2018.).
331. UNESCO Prize 1986 and 1987 for Peace Education. Paria, 1988. 73 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122930eo.pdf> (Last accessed: 6.04.2018.).
332. Velho M. Literacy in Brazil: for what purposes? *Working Papers in Educational Linguistics*, 1991. Vol. 7, № 1. P. 69–87. URL: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=wpel> (Last accessed: 10.04.2018.).
333. Vidovic J. Teaching With Spirit: Freire, Dialogue, And Spirituality In The Composition Classroom. *Wayne State University Dissertations*. 2010. URL: [http://digitalcommons.wayne.edu/oa\\_dissertations](http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations) (Last accessed: 8.04.2018.).
334. Wendy M. Rich-Orloff. The Similarities Between Non-Formal Education and Early Childhood Education. URL: <http://escotet.org/in-focus/issues/premier-issue/the-similarities-between-non-formal-education> (Last accessed: 15.03.2018.).
335. Williams A. D. Re-membering Freire: The links between Hip-Hop culture and Paulo Freire. *Journal of Thought*. 2008. № 43(1/2). P. 71–85.

336. Winners of the Mohammad Reza Pahlavi Prize and the Nadezhda K. Krupskaya Prize. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000308/030840eb> (Last accessed: 18.03.2018.).

**ДОДАТКИ**  
**ДОДАТОК А**

**Інтерв'ю з С. Браун та його переклад**

Iryna Turchyn: How has Paulo Freire influenced your work?

Cynthia Brown: My career has been training high school teachers. I've never worked teaching adults or children literacy. But the principles are the same. I learned from Freire that a teacher/leader has to connect to where the learners are and show them how learning will make them more powerful.

Iryna Turchyn: Can you detail the nature of the relationship with the Brazilian educator?

Cynthia Brown: Do you mean the nature of my relationship with Freire? I went to Recife as the wife of a Peace Corps doctor the year that Freire was exiled, 1965. So I didn't meet him in Brazil, but rather learned about him from students at the university and from papers at USAID---I posed as anti-Communist investigator! Later Freire was able to come to Berkeley several times, and we became friends.

Iryna Turchyn: Please, provide a short conclusion of Freire's literacy program.

Cynthia Brown: Do you mean a short summary of his literacy program? I can't do that in this format, but I can send you the booklet in which I did it if you send me your address. But now I see that you already have it. That's the best I can do.

Iryna Turchyn: Can you specify the application of Freire's ideas in the USA

Cynthia Brown: No, I can't---too big a topic. You might ask Ira Shor---I don't have any address for him, or Herb Kohl

І. Турчин: Як П. Фрейре вплинув на Вашу роботу?

С. Браун: Я навчала вчителів вищої школи. Ніколи до того не вчила дорослих чи дітей писемності, проте принципи навчання є однаковими. Від Фрейре я навчилася, що вчитель/лідер повинен поєднати, по-перше, де перебувають учні, а також, по-друге, показати їм, як учіння може зробити їх сильними.

І. Турчин: Чи можете Ви розповісти про свої взаємини із бразильським освітянином?

С. Браун: Ви маєте на увазі стосунки з Фрейре? Я поїхала у м. Ресіфі як дружина лікаря з корпусу миру того року, коли Фрейре поїхав у вигнання, тобто 1965 року. Тому я не зустріла його у Бразилії, але дізналась про нього від студентів університету та з документів Агентства США з міжнародного розвитку (USAID). Я була антикомуністичним дослідником! Згодом Фрейре зміг побувати у Берклі декілька разів, ми стали друзями.

І. Турчин: Чи можете Ви уточнити застосування ідей Фрейре у США?

С. Браун: Ні, я не можу, адже це надто широка тема. Ви можете запитати А. Шор та Г. Коль.

*Додаток підготовлений автором*

## ДОДАТОК Б

### Інтерв'ю з А. Шор та його переклад

Iryna Turchyn: Can you detail the nature of the relationship with the Brazilian educator?

Ira Shor: Paulo Freire was handed a copy of my first book—*Critical Teaching and Everyday Life* (1980)—when he visited Ann Arbor, Michigan, USA, in 1981. A colleague there said she gave him the copy and told him that many educators in North America were interested in his ideas. About a year later, I was astonished to open my mailbox in New York City and find there a letter from Brazil from Paulo Freire about my book, thanking me “for the beautiful words,” as he put it. I wrote back to him and in the summer of 1983, Paulo called me from Stanford University in California where he was in residence, asking me to join him there for an adult education seminar he was offering. At that moment, I could not fly across the country to California, so Paulo asked if I would join him in nearby Amherst, Massachusetts when he was in residence the next February. Of course I agreed and went there early in February, 1984.

The first night there, I found him at an Italian restaurant eating dinner with students. Through the windows, I could see his face with his familiar white beard. When I entered the restaurant and approached his table, he immediately stood up and came over to embrace me, throwing his arms affectionately around me. I was very moved by his warm greeting, after which he took me to the table and had me sit next to him. We began speaking and eating, a pleasure I'd enjoy with him in other cities for the next decade. Paulo loved the conviviality of eating and talking. During my first trip to Amherst that February, he was invited for lunch at an African-American dormitory on campus. I went with him to a basement lunchroom where the food was excellent and plentiful. I filled up two plates and sat down next to Paulo, who noticed the two full plates, and surprisingly asked me who I was sharing my lunch with. I told him no one was joining me but that I love food, love to eat, and am very hungry. Paulo then spontaneously declared, “To love food is to love life! Eating is biophilic!” Then he added, “I do not trust people who do not like to eat.” My big appetite had



been endorsed by Paulo Freire, so at that cultural center, I ate with gusto. Months later, I would learn about Paulo's hunger as a child when his family fell into poverty, how he fell asleep at school, too hungry to pay attention, and how as a child he promised that when he grew up he would do what he could to make sure children were not hungry.

In those first days in Amherst, he asked me to join him onstage for a big public dialogue about critical education. There, he surprised me again by introducing me to the large audience as "his son." I was overwhelmed by this honor and could barely speak when he asked me to comment on the issues being raised.

I made two more visits to Amherst that February, 1984, meeting Paulo's first wife Elza and his elder son Joaquim, a classical guitarist touring in concert at that time. At the end of the month, I proposed to Paulo that we do a book together based on the questions about critical pedagogy asked most often by American educators, like those we spoke with in Amherst, and by others I met when traveling my country giving talks and workshops. Paulo looked intently at me and said, "Let's start tomorrow." And we did. After two-and-a-half years collaborating, we finished the text which became the first "talking book" he did with a collaborator, *A Pedagogy for Liberation* (1986), which has now gone through about ten printings.

Iryna Turchyn: What is a "talking" book for you? Your feelings about the work *A Pedagogy of Liberation: Dialogues on Transforming Education*. How can you describe the cooperation with Freire?

Ira Shor: Before leaving Amherst that last time in February, 1984, I wrote a first draft of questions American teachers asked most often. The plan was for our "talking book" to speak in print to the questions raised currently in North America regarding critical practice in schools and colleges. The day I showed him my first draft of question, Paulo read over the list, asking me to elaborate on one or another question. We discussed which questions could be combined and which questions should come first, second, etc. I took the annotated draft home with me and produced a second draft, which we discussed the next times we met when Paulo returned to the U.S. for speaking events in Michigan and New York City. After several refinements

of the questions, we agreed on the text of each question and the order in which to address them. Paulo told me he would be in Vancouver, Canada, that July, 1984, for a month-long adult education seminar, so we planned to meet there to do the first extensive taping of our discussions. In Vancouver, we recruited technical help and equipment from colleagues at the University of British Columbia, including a native Portuguese speaker to help with translation when Paulo preferred to speak in his own tongue, and did the first taping over nine consecutive days, recording at least three hours of discussion late each day after his seminar and other events finished earlier. After each taping, we went out to a Brazilian restaurant for a long dinner with wine, lots of food, good company, laughing, and storytelling.

At the end of my stay in Vancouver, I took the tapes home, typed a transcript or hard copy on the first computer I ever bought, using a foot-pedal Dictaphone ЗАБРАТИ which controlled the pace of the many hours of tape which I patiently typed month after month. By New Year's Day 1985, I had a long transcript typed and printed from our taped talks. I took two copies of this long manuscript to Amherst in February, 1985, where Paulo was again in residence at the University of Massachusetts. This time, we edited the manuscript together page by page, adding new passages or words or phrases we thought were needed, taking out others we thought extraneous, and taping whole new sections of our exchange when we thought that a gap needed to be filled. I took this edited transcript as well as the new taped sections back home to New York and produced a new manuscript from them. We then met again in the summer of 1985 to review this new text, and continued editing it as before as well as taping new sections, and also deciding what places needed footnotes and references to other texts.

To me, a "talking book" is a new collaborative genre which is composed and edited jointly, based in a formal conversation where the interlocutors reflect on mutually-agreed upon topics, following a structure which allows them to deviate and improvise on each other's thinking process. We composed it together, first producing a "map" of questions used as prompts for discussion. Each long taping session was transformed into a hard-copy printed text which was subsequently refined by mutual

editing and further taping. In a “talking book,” the speaker-authors challenge each other and stimulate each other’s remarks by their own responses, thus making it an in-process mutual creation of a text. This new genre is not like the other books Paulo and I had authored before. It is not a single-authored text. It is not a traditional academic study, and not a monograph focused on exploring a single topic, and not a formal philosophical treatise. Neither is it a book-length interview of a famous scholar by a junior colleague. In contrast, I define the genre of a “talking book” as a hybrid composition which produces a hard copy on tape (an oral first draft) and then successively-edited drafts in the form of printed texts. Conversational in form on tape and in print, a “talking book” as we produced it, is not a one-time, single-draft conversation printed as a transcript of a one-off encounter. We conversed a number of times over two years, and developed a formal method for producing chapters and for using conversation as an editing tool for each subsequent draft. We would examine each new draft of our exchanges at the start of each new editing/taping session, to agree on which parts needed more articulation or explanation. Each draft, then, was a starting point for the next composing session where we refined the text-in-progress, adding to it, subtracting from it, re-phrasing or re-framing our ways of speaking.

After two years of meeting wherever and whenever Paulo was in North America, during which time I prepared new transcripts between meetings, we did a final editing session in the summer of 1986 in Boston, Massachusetts, where Paulo was in residence at Boston College. We then sent the manuscript to the publisher, who brought it out later that year as the first “talking book” Paulo Freire did with a collaborator.

Iryna Turchyn: Please, detail the authority-dependence of students and authority-dependence of teachers.

Ira Shor: Authority-dependence is a complex, contradictory personality syndrome especially developed where unilateral power dominates the social relations of discourse. When power dominates from above, it produces authority-dependence below, as subordinates wait to be told what things mean and what to do, or resent

subordination so much that they sabotage the one-way authority underway in a variety of familiar and creative ways I described in my book *Empowering Education*. Where any *activity-system* such as a worksite, classroom, family, community organization, recreational site, etc., is ruled undemocratically, it silences or denies the policy-making rights of stakeholders. Democratic relations in private and public life authorize all participants to question any situation, process, decision, plan, project, rule or policy. If those participatory rights are denied, then we are in a commandist, authority-based process which compels obedience under threat of punishment while also provoking resistance because of the punitive relations. Generally, public and private life offer few egalitarian settings to practice the arts of democracy. Consequently, authority-dependence in both compliant and oppositional forms, is widespread while the skills of collaborative decision-making, negotiating differences, and democratic governance are rare. Decades ago, Ivan Illich called democratic skills as “tools for conviviality.” Freire’s problem-posing dialogue method offered a way to enhance democratic skills in classrooms.

Iryna Turchyn: In your article “*Education is Politics: Paulo Freire’s Critical Pedagogy*” you used a phrase “a frontier of liberating education”. Please, explain your idea.

Ira Shor: What Freire called “banking pedagogy” dominates all schooling in the lower grades, in high school, and in college. This is the method of transferring official knowledge or approved canons of information to students from required syllabi and mandated textbooks. The banking method is a teacher-centered approach whose task it is to adjust students to their pre-set places in society based on social class, race, and gender. The adjustment of each new generation to the existing hierarchies of society is the single most important task of schooling which the state regulates at the top levels of policy-making and which an enormous institutional bureaucracy manages at the micro-level of individual schools and colleges. This means that “critical pedagogy” is an oppositional practice whose goal is to develop activist citizens questioning the unequal status quo always already in place everywhere in the world. Wherever critical teachers invite students to question the

status quo in the name of social justice—democracy, equality, ecology and peace—they are pioneering an alternative practice for social development. These pioneer educators install an empowering model for human subject formation, not for students to fit into their pre-assigned places in an unequal social order, not for students to grow disgusted with the life of the mind and their own intellectual abilities, not for students to accept the toxic spoiling of their beautiful green planet or the violence and prejudices which divide people against each other. The educational frontier exists where creative and courageous teachers invent curriculum and lessons through which students learn how to build a democratic world where inequality, cruelty, and war are marginalized. This is a difficult choice for many educators to make because “the power now in power” as Freire called the elites now dominating all societies restrict and punish those who oppose their rule. We don’t yet have the just world we deserve but will have to build it inside history with our own hands, and that construction is the effort of pioneers who know what is at stake in this monumental effort.

Iryna Turchyn: I wrote an article about Freire as a representative of critical constructivism. Please, express your point of view on this theme.

Ira Shor: Constructivism is a teaching and learning method which poses problems, projects, inquiries, and activities to encourage students to make meaning, not just to memorize meanings provided to them. At each step along the way in a constructivist curriculum, the teacher is responsible for “scaffolding” successive learning activities which pull students into the next phase of inquiry. This scaffolding is a sequencing of activities, materials, documents, texts, studies, and units which build on the interests and understandings students bring to class and which they display at each juncture of development inside the lessons. We not only construct meanings inside complex, multi-stepped activities in this method, but we are also constructing ourselves as certain kinds of educators—student-centered, critical, in-process facilitators—so as to invite the students to construct themselves into certain kinds of human subjects—curious, inquisitive, cooperative, restless, an interest in how power and knowledge work, and a passion for knowing the world(as Freire’s daughter Maddalena titled her book on teaching). Constructivism is thus more than a

method—it is a pedagogical technology for the formation of critically conscious human subjects. These are the goals of the Freirean method also.

Iryna Turchyn: Can you specify the application of Freire’s ideas in the USA

Ira Shor: This is an enormous question, so I can only hint at answers here and invite readers to look at the nine books I have published. Overall, in the USA, we do not have one school system. There are numerous school systems differentiated by race, class, gender, region, and religion. To start, we have “public” education and “private” education. Public schools in the k-12 area enroll about 50 million students in units financed mainly by local property taxes and regulated at the state and city levels by mostly appointed commissioners and superintendents. About 5 million k-12 children are enrolled in “private” schools supported by student-paid tuition and donations raised from private contributors; half of these five million children are in religious schools (of which the largest is the Catholic system, and the other half are in non-religious units referred to as “nonsectarian and independent schools.” The richest families send their children to the independent private schools where tuition can run \$25,000 to \$60,000 a year. Working-class and lower-middle-class religious families send their children to the private religious units where tuition is typically under \$25,000 per year. In the past 25 years, a new kind of private school has emerged which now enrolls about 3 million children, called “a charter school.” Organizations and entrepreneurs of all kinds petition state commissioners for a “charter” to open an allegedly “public” school financed by public taxes but which is not subject to the same accountability as the traditional public schools. This sector of education has been aggressively undermining public schools in favor of private charter schools thanks to enormous sums of money invested in this campaign by billionaires in America like the Walton Family (Wal-Mart), Zuckerberg (Facebook), The Jobs Foundation (billionaire widow of Steve Jobs, founder of Apple, Inc.), Eli Broad, and others.

Thus, we now have 3 significantly different structures of k-12—the traditional public schools, the traditional religious and independent private schools, and the privatized charter schools. The traditional public schools are further divided

according to the racial and income levels of the families who send their children there. In the USA, public schools are financed primarily by local property taxes, which means that wealth areas can tax themselves at higher levels to provide greater per pupil funding to their local public schools, while working-class areas are property-poor and can invest far less money in their public schools. Because poverty in the USA is greatly inflected by race, whites have higher family incomes than Black or Hispanic families, so the lowest-funded schools are in these inner-city urban areas; an exception to this is the rural public school districts where poverty is majority white, the white poor who live outside big cities. These differences in social class and race in USA schools were reported powerfully in Jonathan Kozol's book *Savage Inequalities*. Research studies each year confirm enormous differences in schools serving affluent or poor children.

Differences of class, race, and gender also structure higher education in the USA. Here, too, we have a public and a private sector. The great mass of students attend public colleges where tuition is much lower and budgets are much smaller than in the private colleges. Both the private and the public sector have further differences depending on which class of students they enroll. There are "selective" and "non-selective colleges," which means that some colleges require high test scores and high secondary grades for admission, while other colleges have lower levels and many require only a high-school diploma (the least selective, typically the two-year community colleges where the poorest students enroll into large classes).

Now, of course there is more to this story of how inequality is the most important factor in shaping education systems. I provided this brief introduction because this is the starting point for becoming a critical teacher, in my judgment. To apply Paulo Freire's ideas for problem-posing pedagogy that questions the status quo and invites students to gain knowledge to act like civic agents who challenge and re-make their society, we educators first have to know what kind of society we are teaching *in* and what kind of society we are teaching *for*. Paulo Freire insisted that all education is politics because all pedagogies shape human beings one way or another into the people whose thoughts and labors will make the society they are in. Because

banking pedagogy is the dominant curriculum in education, the schools and colleges we have are shaping each generation to reproduce the inequities they are born into. Critical pedagogy in Freirean model seeks to shape students into people who re-shape their world. This is the foundational commitment or recognition or choice underlying an embrace of critical pedagogy.

What follows next is that we translate this foundational commitment to democracy, equality, ecology, and peace according to the situations where we practice it. While a Freirean critical pedagogy is oriented to revealing and questioning power relations in society, that kind of teaching and learning must be situated in a specific time and place. Critical teachers practice this pedagogy in a specific classroom located in a specific school which is part of a specific community in a particular town or city which is itself located in a state and a region of the country. That specific location brings with it specific stakeholders whose identities are shaped by their social class, their race, their gender, their religion, and their immigration status. We want to develop a syllabus and lesson plans suited to the identities of our students in the locations where we deliver this pedagogy. We also need to make the curriculum age-appropriate as well as developmentally-appropriate for the students in class. In addition, formal schools and colleges typically impose required syllabi, required textbooks, and required testing. Thus, as Freire proposed, all politics is situated, and all pedagogy is political, which means that all of our critical practices need to be situated in the material conditions we work in, which includes discovering the limits and openings, the adversaries and the allies, who inhabit all locales where critical teachers embark on careers of change-agency.

If you read my books, you will find there concrete reports of how I practiced a Freire-based, critical-democratic pedagogy for the working-class college students who have been my career constituents. My specific practices may find general application to other settings, and teachers in a variety of sites have been practicing them, but each site has its differences, its local identity, into which, through which, and against which we critical teachers do our work.



І. Турчин: Чи могли б Ви детально описати Ваші взаємини з бразильським освітянином?

А. Шор: П. Фрейре передали копію моєї першої книги «Критичне навчання та повсякденне життя» (1980), коли він провідував Ен Ербор у Мічигані (США) 1981 року. Колега передала йому копію та сказала, що багато освітян у Північній Америці зацікавлені його ідеями. Рік потому я здивувався, коли відкрив свою поштову скриньку в Нью-Йорку і знайшов лист з Бразилії від П. Фрейре про мою книгу, в якому він дякував мені «за красиві слова». Я відписав йому, влітку 1983 року Пауло зателефонував мені із Стенфордського університету у Каліфорнії, де він проживав. Він попросив мене приєднатися до нього на семінарі про освіту дорослих, який він вів. У той час я не міг полетіти через всю країну до Каліфорнії, тому Пауло запитав про можливість приєднатися до нього у місті Амхерсті (штат Масачусетс), коли він там мав бути наступної п'ятниці. Звичайно, я погодився і поїхав туди вранці у лютому 1984 року.

У перший вечір я знайшов його в італійському ресторані, коли він вечеряв з учнями. Крізь вікно я зміг розгледіти його обличчя зі знайомою білою бородою. Коли увійшов у ресторан та наблизився до столу, він відразу ж піднявся, підійшов та обійняв мене. Мене дуже зворушило його тепле привітання. Згодом він повів мене до свого столу та посадив поруч. Ми почали розмовляти та їсти – цим я насолоджувався і в інших містах упродовж наступних 10 років. Пауло любив радість споживання їжі та розмови. Під час моєї першої подорожі в місті Амхерсті (у лютому) його запросили на обід в афроамериканський гуртожиток у студентському містечку. Я супроводжував його до їдальні у підвальному приміщенні, де їжа була відмінною, її було дуже багато. Я наповнив дві тарілки і сів поруч з Пауло, який помітив дві заповнені тарілки та здивовано запитав, з ким я поділюсь обідом. Я відповів, що ніхто не приєднається до мене, але я люблю їжу та поїсти, а ще я голодний. Пауло раптом заявив: «Любити їжу – це любити життя!». Споживання їжі є

біофілічним. Потім він додав: «Я не довіряю людям, які не люблять поїсти». Мій великий апетит схвалив і П. Фрейре, тому в тому культурному центрі я поїв смачно. Декілька місяців потому я дізнався про те, як голодував Пауло у дитинстві та про бідність у його сім'ї. Були випадки, коли він, голодний, засинав у школі, не міг зосередитися. Ще дитиною він пообіцяв собі, що виросте та робитиме все можливе, щоб діти не були голодними.

Тими першими днями у Амхерсті він попросив мене приєднатися до нього на сцені під час великого публічного діалогу про критичну освіту. Там він знову ж вразив мене, назвавши «своїм сином» перед широкою аудиторією. Мене переповнювали емоції, я ледь зміг промовити слово, коли він попросив прокоментувати теми, які обговорювали.

У лютому 1984 року я ще двічі приїжджав у м. Амхерст та зустрічався із першою дружиною Пауло (Ельзою) та його старшим сином Хоакіном, класичним гітаристом, який був у гастрольному турі в той час.

Наприкінці місяця я запропонував Пауло написати разом книгу на підставі запитань про критичну педагогіку, які часто ставлять американські освітяни на зразок тих, з якими ми спілкувались в Амхерсті, та інших, яких я зустрів, подорожуючи країною, тих, з якими проводив бесіди та семінари. Пауло пильно глянув на мене і сказав: «Давай розпочнемо завтра». І ми почали. Після двох з половиною років співпраці завершили текст, що став першою «книгою-бесідою». Вона вже перевидавалася 10 разів.

І. Турчин: Що таке «книга-бесіда» для Вас? Які Ваші відчуття після роботи над працею «Педагогіка визволення: діалоги про трансформуючу освіту»? Як Ви можете описати свою співпрацю з Фрейре?

А. Шор: Перед тим, як поїхати з м. Амхерст останнього разу, у лютому 1984 року, я написав перші типи запитань, які найчастіше ставлять американські вчителі. План нашої «книги-бесіди» передбачав бесіду, яку подали у друкованому вигляді, де порушувалися питання щодо критичної практики у школах та коледжах у Північній Америці. У день, коли я показав йому перші типи запитань, перечитавши список, Пауло попросив детальніше

зупинитися на тому чи іншому питанні. Ми обговорили можливість об'єднання запитань, а також їхню послідовність та інше. Я забрав чернетку з коментарями додому і створив іншу, яку ми обговорили наступного року, коли Пауло повернувся до США на промови у Мічигані та Нью-Йорку. Після декількох уточнень запитань ми дійшли згоди щодо тексту кожного питання та їх порядку. Пауло сказав мені, що буде у Ванкувері (Канада) у липні 1984 року на семінарі про освіту дорослих, який триватиме один місяць. Отже, ми запланували зустрітися там, щоб вперше цілісно записати наші дискусії. У Ванкувері ми найняли людей з технічної допомоги, замовили обладнання у колег з університету Британської Колумбії, а також знавця португальської мови для перекладу у тих випадках, коли Пауло віддавав перевагу рідній мові, і зробили перший запис дев'яти послідовних днів. Ми записували принаймні три години дискусії пізно кожного дня після його семінару, а також тоді, коли інші події завершувалися раніше. Після кожного запису ми йшли у бразильський ресторан на вечерю з вином, великою кількістю їжі, гарною компанією, жартуючи та розповідаючи різні історії.

Наприкінці мого перебування у Ванкувері я взяв касети додому, надрукував стенограму записів або друковану копію на першому комп'ютері, придбану мною, використовуючи диктофон, що контролював швидкість багатогодинного запису, який я терпеливо друкував місяць за місяцем. До нового 1985 року я мав довгу друковану стенограму з наших записаних розмов. Взяв дві копії довгого рукопису до Амхерсту у лютому 1985 року, де Пауло проживав в Університеті Масачусетсу. Цього разу ми разом редагували сторінку за сторінкою, додаючи нові уривки, слова чи фрази, які, як нам здавалось, були потрібні, а також вилучали інші, які були недоречні. Ми також записували цілі нові розділи нашого обміну, коли вважали, що потрібно заповнити прогалини. Я забрав відредаговану стенограму та нові записані розділи додому (у Нью-Йорк) і зробив новий рукопис з них. Улітку 1985 року ми знову зустрілися, щоб переглянути новий текст і продовжити редагування, а

також записати нові розділи і прийняти рішення щодо виносок та посилань у тексті.

Для мене «книга-бесіда» є новим жанром спільної праці, який укладається та редагується спільно. За основу такої книги беруть формальну розмову, де співрозмовники роздумують про взаємно узгоджені теми, дотримуючись структури, яка дає змогу їм імпровізувати над процесом мислення один одного. Ми створили її разом, спочатку «намалювавши карту» запитань–підказок для обговорення. Кожна довга сесія записування перетворювалась на друкований текст, який згодом удосконалювався завдяки взаємному редагуванню та подальшому запису. У «книзі-бесіді» спікери-автори кидають виклик один одному та підштовхують до зауважень завдяки власним відповідям. Так вони перетворюють це на взаємне створення тексту, що відбувається у процесі. Цей новий жанр не схожий на книги, авторами яких був Пауло або ж я. Це – не текст одного автора. Це – не традиційне академічне вивчення і не монографія на основі вивчення єдиної теми і не формальний філософський трактат. Це також і не інтерв'ю формату книги відомого вченого та молодого колеги. Навпаки, я описую жанр «книги-бесіди» як поєднання оригіналу на касеті (спочатку усна розмова) і згодом успішно відредаговані чернетки у формі надрукованих текстів. Книга-бесіда, яка є розмовною на касеті та у друкованому екземплярі, є не однопроектною розмовою, надрукованою у вигляді рукопису завдяки єдиному спілкуванню. Ми спілкувалися декілька разів протягом двох років і розробили формальний метод подання розділів та використання спілкування як засобу для редагування кожної наступної чернетки. Ми вивчали кожну нову чернетку наших обмінів на початку кожної нової сесії редагування-записування для того, щоб узгодити ті частини, які потребували кращого поєднання чи пояснення. Кожна чернетка була відправною точкою для наступної сесії складання, де ми уточнювали текст у процесі роботи, додаючи або забираючи якісь елементи з нього, перефразовуючи наші шляхи спілкування.

Після двох років зустрічей, коли Пауло перебував у Північній Америці, ми провели завершальну сесію редагування влітку 1986 року в Бостоні (штат Масачусетс), де Пауло проживав у Бостонському коледжі. За цей період я приготував нові рукописи у проміжках наших зустрічей. Через деякий час ми надіслали рукопис видавцеві, який згодом назвав його першою книгою-бесідою, зробленою П. Фрейре разом із співавтором.

І.Турчин: Опишіть, будь ласка, авторитетну залежність учнів та учителів.

А. Шор: Авторитетна залежність є складним, суперечливим особистісним синдромом, який найбільш розвивається, коли одностороння влада домінує у соціальних відносинах. Коли влада панує згори, то вона є причиною авторитетної залежності знизу. Адже залежні люди очікують, щоб їх повідомили про те, що речі означають, а також вказали, що треба робити: чи обурюватись залежності настільки сильно, щоб організувати диверсію одноосібній владі за допомогою величезної кількості відомих та креативних способів, які я описав у книзі «Освіта, яка розширює можливості». Коли якась діяльність-система, така як робоче місце, клас, сім'я, організація спільноти, місце відпочинку тощо, є недемократичною, то вона змушує мовчати чи заперечує права виконання політичних обов'язків зацікавлених осіб. Демократичні відносини у приватному чи громадському житті дають змогу всім учасникам запитувати, брати участь у процесі, розмірковувати, планувати, проектувати чи керувати. Якщо ж заперечують ці права учасників, то ми опиняємось у командному авторитарному процесі, який змушує слухатись, зважаючи на загрозу покарання, і водночас спонукає до опору з огляду на ці каральні відносини. У загальному, громадське та приватне життя пропонує декілька рівноправних засад, щоб практикувати демократію.

Отже, авторитетна залежність, і у поступливій та опозиційній формах, є широко поширеною, однак навички спільного прийняття рішень, відмінності у веденні переговорів та демократичного управління трапляються надзвичайно рідко. Декілька десятків років тому Іван Ілліч назвав демократичні навички

«засобами для радості». Метод проблемно-орієнтованого діалогу Фрейре дав можливість покращити демократичні навички у класі.

I. Турчин: У своїй статті «Освіта – це політика: критична педагогіка П. Фрейре» Ви використовуєте фразу «межа визвольної освіти». Поясніть, будь ласка, Ваші погляди.

A. Шор: Те, що Фрейре називав «банківською педагогікою», переважає у навчанні в молодших класах, у старшій школі та у коледжі. Це є методом перенесення офіційного знання чи схвалених канонів інформації до учнів з необхідних навчальних планів чи обов'язкових книг. Банківський метод є підходом, що сконцентрований на вчителів, чиє завдання зводиться до того, щоб пристосувати учнів до заздалегідь підготованих місць у суспільстві, зважаючи на їхній соціальний клас, расову та гендерну належність. Пристосування кожного нового покоління до ієрархій, які існують у суспільстві, є єдиним важливим завданням освіти, яка регулюється державою на вищих рівнях вироблення політики, чий сильний інституційний бюрократизм керує на макрорівні окремих шкіл та коледжів. Це означає, що «критична педагогіка» є протилежною практикою, метою якої є розвиток жителів-активістів, що цікавляться нерівним статусом-кво, який вже всюди існує у світі. Скрізь, де б критичні вчителі не пропонували учням запитувати про статус-кво в ім'я соціальної справедливості (демократії, рівності, екології і миру), вони вперше освоюють альтернативну практику соціального розвитку. Ці освітяни-першовідкривачі визначають модель, яка розширює можливості формування людського суб'єкта. Не для учнів, щоб зайняти заздалегідь підготовлені місця у нерівному соціальному порядку, не для учнів, які є розгнівані життям розуму і своїми інтелектуальними здібностями, не для учнів, які приймають токсичне забруднення своєї красивої зеленої планети, а також жорстокість та упередженість, які протиставляють людей один одному. Освітня межа існує там, де креативні та сміливі вчителі створюють навчальний план та уроки у такий спосіб, щоб учні навчались тому, як будувати демократичний світ, де нерівність, жорстокість і війна є маргіналізовані. Це складний вибір для

багатьох освітян, тому що «влада зараз при владі». Адже Фрейре зауважував, що еліта, яка панує у всіх суспільствах, обмежує та карає тих, які виступають проти їхніх правил. Ми ще не маємо справедливого світу, на який заслуговуємо, але повинні збудувати його власними руками. Й це будівництво є зусиллями першовідкривачів, які знають, що поставлено на карту в цей монументальний час.

I. Турчин: Я написала статтю про Фрейре як представника критичного конструктивізму. Висловіть свою думку з цієї проблеми.

A. Шор: Конструктивізм є методом навчання та учіння, який створює проблеми, проекти, дослідження і діяльності, які спонукають учнів до розуміння сенсу, а не простого зубріння значення, яке їм подається. На кожному етапі у конструктивістському навчальному плані вчитель відповідає за «скафолдінг» послідовних дій учіння, які допомагають учням перейти до наступного етапу дослідження. Цей «скафолдінг» є узгодженням діяльності, матеріалів, документів, текстів, досліджень і розділів, що базуються на зацікавленнях та розуміннях учнів, які вони приносять у клас і показують під час занять. Ми не лише конструємо значення всередині складних багатоступневих діяльностей у цьому методі, але також конструємо себе як окремих освітян, які є орієнтованими на учнів, критичними, посередниками процесу. Так ми можемо спонукати учнів до конструювання самих себе в окремі людські суб'єкти: цікаві, допитливі, налаштовані на співпрацю, неспокійні, які цікавляться, як влада та знання працюють, й мають бажання дізнатись світ (як дочка Фрейре (Мадалена) назвала свою книгу про учителювання). Отже, конструктивізм є більше, ніж метод. Це – педагогічна технологія для формування критично свідомих людських суб'єктів. Це є також цілями у методі Фрейре.

I. Турчин: Уточніть, будь ласка, застосування ідей Фрейре у США

A. Шор: Це величезне (всеосяжне) питання, тому я можу лише натякнути на відповіді та запропонувати читачам переглянути дев'ять книг, опублікованих мною. У цілому у США ми не маємо однієї шкільної системи.

Існують численні шкільні системи, які відрізняються расовою, класовою, гендерною, регіональною чи релігійною приналежністю. Передусім ми маємо «державну» та «приватну» освіти. Державні школи на території, де існує освіта рівня К-12, налічують близько 50 млн учнів. В установах, які фінансуються зазвичай завдяки податку на місцеву власність і регулюються на державному та місцевому рівнях, здебільшого призначеними членам комісії та керівниками. Близько 5 млн учнів освіти рівня К-12 зараховують у «приватні» школи з платою за навчання та пожертвуваннями, зібраними від приватних вкладників. Половина з тих 5 млн дітей навчаються у релігійних школах (найбільша лепта – у католицької системи, а інша частина – у нерелігійних установах, таких як «не конфесійні та незалежні школи»). Найбагатші сім'ї відправляють своїх дітей у незалежні приватні школи, де плата за навчання може становити від 25 до 60 тис. доларів на рік. Релігійні сім'ї робітників або нижче середнього класу відправляють своїх дітей до приватних релігійних установ, де плата за навчання зазвичай нижча, ніж 25 тис. доларів за рік. За останні 25 років виник новий тип приватної школи, який сьогодні налічує близько 3 млн дітей. Це – «чартерна школа». Організації та підприємці подають клопотання державним членам комісії щодо «чартеру», щоб відкрити нібито «державну» школу, яка фінансується завдяки державним податкам, але не є предметом підзвітності як традиційні державні школи. Цей сектор освіти значно послабив державні школи на користь приватних чартерних шкіл завдяки величезним сумах грошей, які інвестуються в цю компанію такими американськими мільярдами, як сім'я Уолтон (Walmart), Цукерберг (Facebook), фундація Джобс (вдова мільярдера Стіва Джобса – засновника корпорація Apple), Елі Бруд та ін.

Отже, ми сьогодні маємо три зовсім різні структури освіти рівня К-12: традиційні державні школи, традиційні релігійні та незалежні приватні школи, чартерні школи. Традиційні державні школи поділяють відповідно до расової належності й рівня доходу сімей, які віддають дітей туди. У США державні школи першочергово фінансуються з податку на місцеву власність. Це означає,



що заможні люди, які проживають на цій території, можуть сплачувати більші податки, щоб забезпечити краще фінансування учнів у своїх місцевих державних школах. Проте робітники мають дешевшу власність і можуть вкладати менше грошей у свої державні школи. Зважаючи на той факт, що на бідність у США впливає расова належність, білошкірі люди мають більші сімейні доходи, ніж темношкірі чи латиноамериканці. Отже, школи з найменшим фінансуванням розташовані у міських районах поблизу центру. Виняток становлять державні школи у сільських районах, де бідність здебільшого охоплює білошкірих, тобто бідних білошкірих людей, які живуть за межами великих міст. Ці відмінності у соціальному класі та расовій належності в американських школах чудово проілюстровані в книзі Джона Натана Козова («Дика нерівність»). Щорічні дослідження підтверджують значні відмінності у школах для заможних чи бідних дітей.

Відмінності класової, расової, гендерної належності також є частиною вищої освіти в США. Тут ми також спостерігаємо державний та приватний сектори. Значна частина студентів відвідують державні коледжі, де плата за навчання є значно нижчою і бюджети є меншими, ніж у приватних коледжах. І приватний, і державний сектори мають відмінності залежно від класу студентів. Існують «вибіркові» та «не вибіркові» коледжі. Це означає, що деякі коледжі вимагають високих тестових показників та високих оцінок після середньої школи для зарахування, водночас інші коледжі передбачають нижчий рівень і можуть вимагати лише диплом про завершення школи. «Найменш вибірковими» зазвичай є громадські коледжі двох років навчання, де найбільш бідних студентів зараховують у великі класи.

Можна додати більше до історії про те, як нерівність є найголовнішим чинником у формуванні освітніх систем. Я подав цей короткий вступ, тому що це, на мою думку, є відправною точкою у становленні критичного вчителя. Ми, як педагоги, насамперед повинні знати, в якому суспільстві вчимо і для якого суспільства вчимо, щоб застосувати ідеї П. Фрейре до «проблемно-орієнтованої» моделі освіти, яка ставить під сумнів статус-кво та пропонує

студентам здобути знання, щоб стати громадськими діячами, які кидають виклик та перетворюють своє суспільство. П. Фрейре акцентував на тому, що вся освіта є політикою, бо всі педагогіки формують людських істот у той чи інший спосіб, щоб стати людьми, чиї думки та діяльність творять суспільство. Оскільки «банківська» педагогіка є панівним навчальним планом в освіті, то школи та коледжі формують кожне покоління, щоб відтворити нерівності, в яких вони народилися. З погляду Фрейре, критична педагогіка перетворює студентів у людей, які трансформують свій світ. Це – фундаментальне зобов'язання чи визнання, чи вибір, що лежить в основі критичної педагогіки.

Наступним є те, що ми перетворюємо все фундаментальне зобов'язання у демократію, рівність, екологію та мир відповідно до ситуації, де ми її практикуємо. Критична педагогіка Фрейре орієнтована на те, щоб розкрити і ставити під сумнів владні відносини у суспільстві. Такий тип викладання та учіння повинен відбуватися в конкретному часі та місці. Критичні вчителі практикують цю педагогіку в певному класі, який розташований в особливій школі, що є частиною особливої спільноти в певному містечку чи місці, що розташоване у штаті чи регіоні країни. Це особливе розміщення передбачає особливих зацікавлених осіб, чиї особистості формуються через їхній соціальний клас, расовий, гендерний, релігійний та імміграційний статуси. Ми хочемо розробити навчальну програму та початкові плани, які підходять усім студентам на територіях, де практикують цю педагогіку. Нам також потрібно розробити навчальний план, який підходить певній віковій групі, а також є відповідно розробленим для учнів у класі. Окрім того, формальні школи та коледжі, зазвичай, вводять необхідні навчальні плани, книги та тести. Як пропонував Фрейре, вся політика є ситуативною, а педагогіка – політичною. Це означає, що всі наші критичні практики мають бути ситуативними, залежно від матеріальних умов, в яких ми працюємо, що охоплює виявлення обмежень чи їхню відсутність, наявність суперників та союзників, які мешкають на територіях, де критичні вчителі розпочали свою кар'єру в агенції змін.

Якщо Ви прочитаєте мої книги, то знайдете конкретні звіти про те, як я практикував критичну демократичну педагогіку Фрейре для студентів коледжу, батьки яких були робітниками. Вони були складовими моєї кар'єри. Моя особлива практика може знайти загальне застосування і в інших сферах, вчителі з різних місць застосовували її. Проте кожне місце має свої відмінності, свою місцеву ідентичність, в якій, зважаючи на яку та проти якої критичні вчителі виконують свою роботу.

*Додаток підготовлений автором*

## ДОДАТОК В

### Транскрибування відеозапису розмови з П. Фрейре та його переклад An incredible conversation

#### *A conversation with Paulo Freire*

"If you ask me Paulo, what is in being in the world, that calls your own attention to you? I would say to you that I am a curious being, I have been a curious being, but in a certain moment of the process of being curious, in order to understand the others, I discover that I have to create in myself a certain virtue, without which it is difficult for me to understand the others; the virtue of tolerance.

It is through the exercise of tolerance that I discover the rich possibility of doing things and learning different things with different people. Being tolerant is not a question of being naive. On the contrary, it is a duty to be tolerant, an ethical duty, an historical duty, a political duty but it does not demand that I lose my personality.

#### On a critical way of thinking

Even so it is for me, it should be a great honor to be understood as a specialist in literacy. I have to say, no because my main preoccupation since I started working 45 years ago had to do with the critical understanding of education. Of course, thinking of education in general, I also had to think about literacy which is a fundamental chapter of education as a whole.

Nevertheless, I also had strong experiences in this chapter of adult literacy, for example, in Brasil and outside of Brasil. The more I think about what I did and what I proposed the more I understand myself as a thinker and a kind of epistemologist proposing a critical way of thinking and a critical way of knowing to the teachers in order for them to work differently with the students.

#### On language and power

Who says that this accent or this way of thinking is the cultivated one? If there is one which is cultivated is because there is another which is not. Do you see, it's impossible to think of language without thinking of ideology and power? I defended the duty of the teachers to teach the cultivated pattern and I defended the rights of the

kids or of the adults to learn the dominant pattern. But, it is necessary in being a democratic and tolerant teacher, it is necessary to explain, to make clear to the kids or the adults that their way of speaking is as beautiful as our way of speaking. Second, that they have the right to speak like this. Third, nevertheless, they need to learn the so-called dominant syntax for different reasons. That is, the more the oppressed, the poor people, grasp the dominant syntax, the more they can articulate their voices and their speech in the struggle against injustice.

In the last moments of my life

I am now almost 75 years old, sometimes when I am speaking like right now, I am listening to Paulo Freire 40 years ago. Maybe you could ask me, but Paulo, look then you think you did not change? No, I change a lot, I change everyday but in changing, I did not change, nevertheless some of the central nucleus of my thought. The understanding of my own presence in the reality. How for example, could I change the knowledge or the experience which makes me know that I am curious? No, I was a curious boy, and I am a curious old man. That is, my curiosity never stops. Maybe in the last moments of my life, I will be curious to know what it means to die.

My philosophical conviction is that we did not come to keep the world as it is. We came into the world in order to remake the world. We have to change it." Paulo Freire (1921 – 1997)

Of course, Paulo's arguments on language and power can be adapted to not just apply to the indigenous people to whom he was referring, but to any group without power. Teach your students that words have power, and that you respect their words, whatever their source, but to learn the "dominant" culture's words is to empower yourself, and to give yourself a voice.

### Відеозапис «Розмова з П. Фрейре»

Якщо Ви запитаете мене «Пауло, що таке жити в світі, у якому увага зосереджується на Вас?», я б сказав Вам, що я – допитливе створіння, і я був допитливим створінням. Проте у певний момент зрозумів: щоб бути допитливим та розуміти інших, потрібно створити в собі певну чесноту, без якої, на мою думку, важко зрозуміти інших. Це – чеснота толерантності.

Через практику толерантності я розкрив велику можливість виконувати речі та вивчати різні речі з різними людьми. Бути толерантним – це не означає бути наївним. Навпаки, обов'язок бути толерантним – це етичний обов'язок, історичний обов'язок, політичний обов'язок, але він не передбачає втрату своєї індивідуальності.

#### *Про критичний спосіб мислення*

Великою честю є розуміти, що ти спеціаліст у поширенні письменності, навіть якщо це стосується мене. Я повинен сказати, що це не тому, що я головною був зайнятим критичним розумінням освіти, коли почав працювати 45 років тому. Звичайно, розглядаючи освіту в загальному, я також мав думати про поширення письменності, яке є фундаментальною частиною освіти в цілому.

Тим не менше, я отримав значний досвід у ліквідації неписьменності серед дорослих. Наприклад, у Бразилії чи за її межами. Чим більше я думав про те, що зробив та що запропонував, тим більше розглядав себе як мислителя чи епістемолога, який пропонує критичний спосіб мислення та критичний спосіб пізнання вчителям для того, щоб вони працювали зі студентами в інший спосіб.

#### *Про мову та владу*

Хто сказав, що цей акцент чи цей спосіб мислення є дослідженим? Якщо одне досліджене тому, що інше не досліджене. Ви розумієте, що неможливо думати про мову без врахування ідеології чи влади? Я захищав обов'язок учителів вчити досліджену модель, а також я захищав права дітей чи дорослих вчити панівну модель. Це необхідно для того, щоб стати демократичним і толерантним учителем. По-перше, потрібно пояснити дітям чи дорослим, що

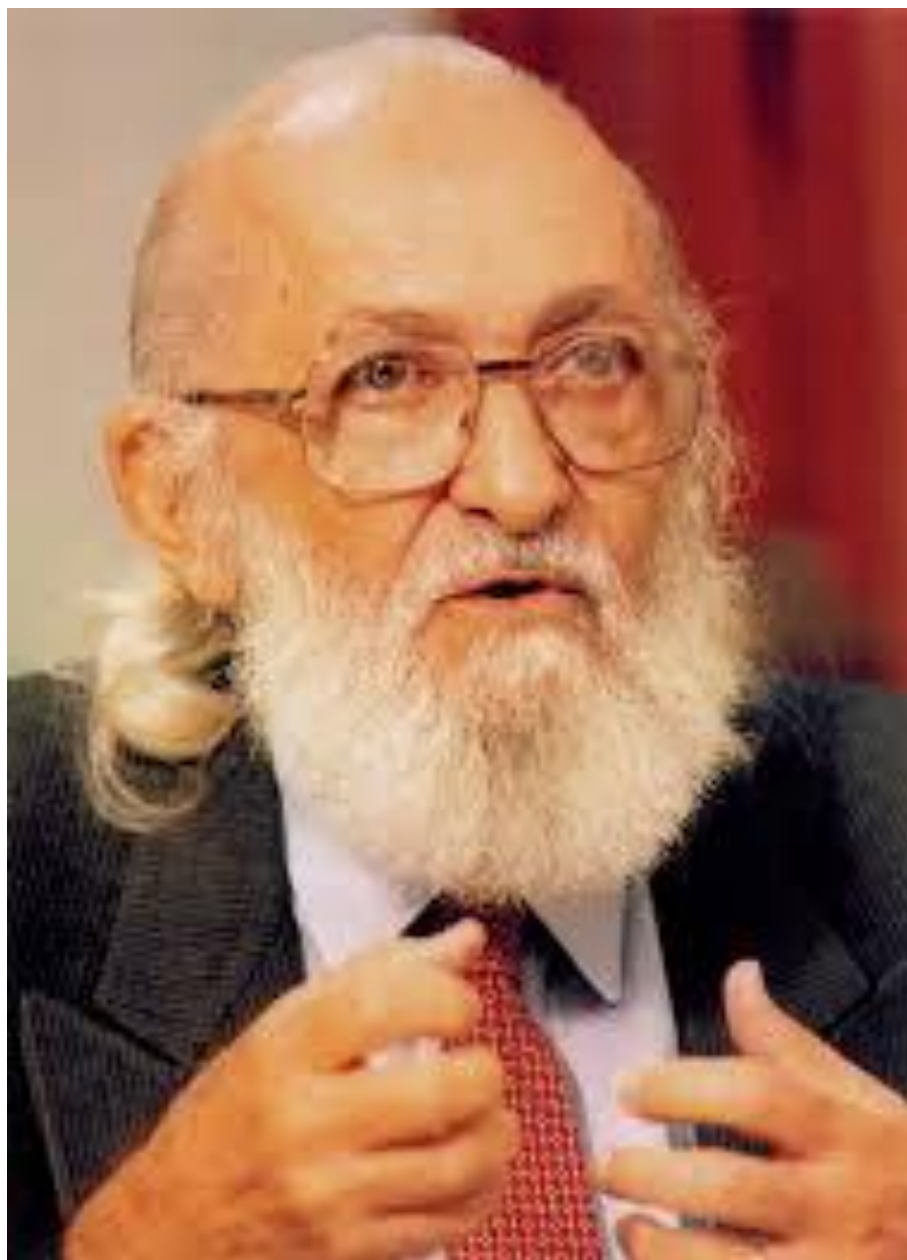
їхній спосіб говоріння є таким самим красивим, як і наш. По-друге, вони мають право говорити в такий спосіб. По-третє, їм потрібно вчити так званий панівний синтаксис з різних причин. Це означає, що чим більше пригноблені бідні люди опановують панівний синтаксис, тим більше вони можуть висловлювати свою думку у боротьбі з несправедливістю.

#### *Останні хвилини життя*

Зараз мені майже 75 років. Іноді, коли я так говорю, я ніби слухаю П. Фрейре 40 років тому. Можливо, Ви б запитали мене: «Пауло, ти думаєш, що ти взагалі не змінився?». Ні, я дуже змінився, я змінююсь щодня, але у процесі змін я не змінив центральний стержень моєї думки. Розуміння моєї присутності в реальності. Наприклад, як я можу змінити знання чи досвід, які дають змогу розуміти мені, що я допитливий, я був допитливим хлопчиком, а зараз я допитливий старий чоловік. Це означає, що моя допитливість ніколи не зупиняється. Можливо, в останні хвилини свого життя я захочу дізнатись, що означає смерть.

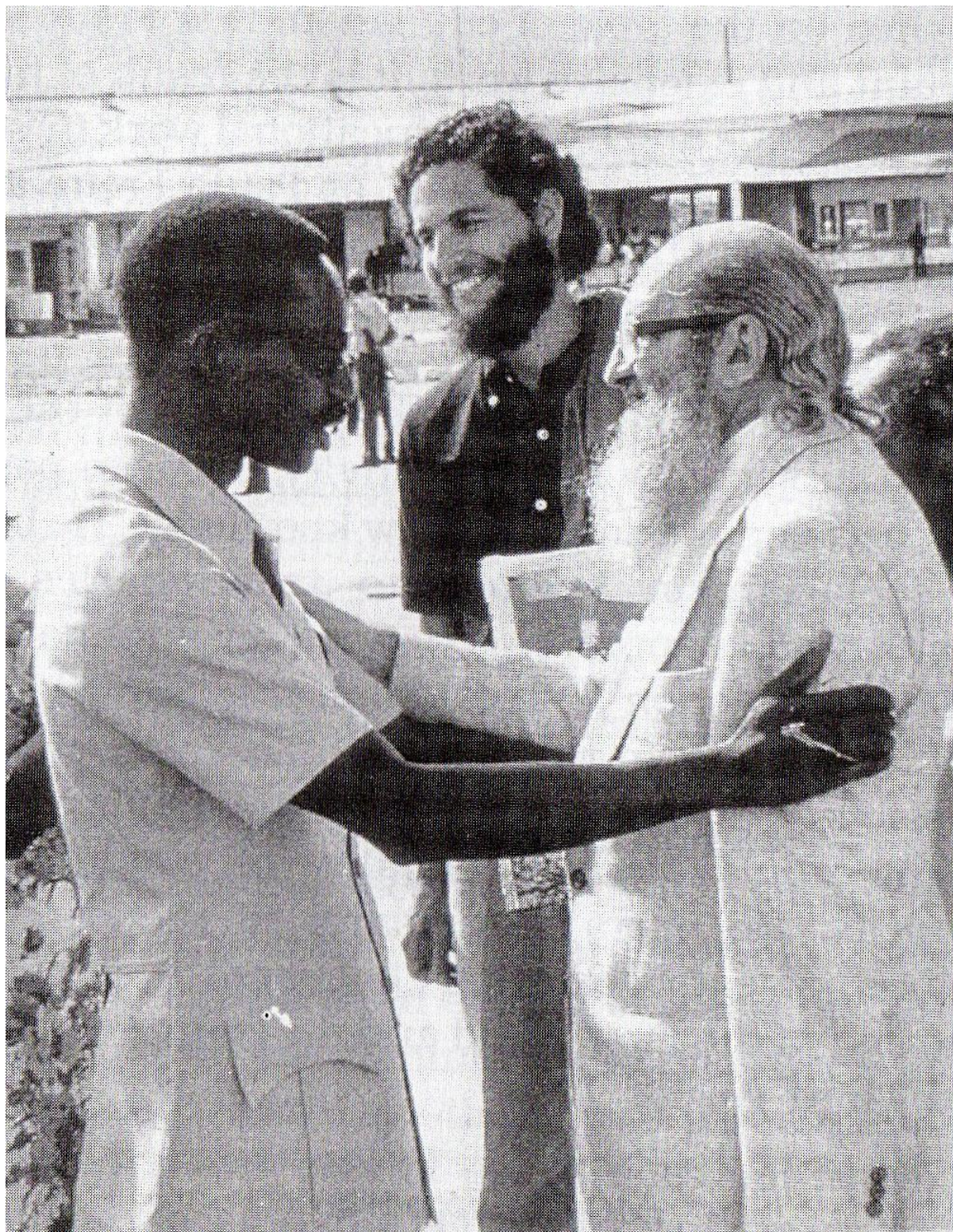
Моє філософське переконання полягає в тому, що ми не прийшли сприймати світ таким, яким він є. Ми прийшли у світ, щоб переробити його. Ми повинні змінити його.

*Додаток підготовлений автором на основі відеозапису [228]*

**ДОДАТОК Г****Фотографії П. Фрейре****ДОДАТОК Г-1**



## ДОДАТОК Г-2



## ДОДАТОК Д

## Хронологічна таблиця життя і діяльності П. Фрейре

1921	П. Фрейре народився у м. Ресіфі (Бразилія)
1932	Сім'я П. Фрейре переїхала в м. Жабуатан-дус-Гуарарапіс
1934	Помер батько П. Фрейре Навчання у школі ім. Освальдо Круза
1941	Сім'я Фрейре повернулася в м. Ресіфі
1943	Вступ до юридичної школи в університеті Пернамбуку
1943-1947	Робота вчителем у школі імені Освальдо Круза
1944	Одруження з Ельзою Майя Коста Олів'єра
1947-1957	Посада директора відділу освіти та культури Соціальної служби для промисловості у штаті Пернамбуку
1956	Призначення членом Освітньої консультативної ради міста Ресіфі
1958	Посада директора офісу культури та відпочинку відділу архівів та культури міста Ресіфі
1959	Захист докторської дисертації «Сучасна освіта Бразилії»
1960	Координатор Руху за народну культуру
1963	Посада директора Служби підвищення рівня культури
1963	Представник міністерства в Управлінні розвитку північно-східних територій (SUDENE) Проведення програми з ліквідації неписьменності у м. Анжикосі Координування національної програми письменності
30.03.1964	Участь у курсі занять у Гоянії
1964	Військовий переворот у Бразилії Арешт П. Фрейре Переїзд у Болівію та Чилі
1964-1969	Робота в органах ЮНЕСКО та Чилійському інституті аграрних реформ
1967	Опублікування книги «Формування критичної свідомості»

1968	Опублікування книги «Педагогіка пригноблених» португальською мовою
1969	Опублікування книги «Поширення чи спілкування»
1969-1970	Робота в Гарварді
1970-1980	Робота у Всесвітній раді церков у Женеві
1971	Посада президента Інституту культурної дії у Женеві. Відвідання Танзанії
1975-1980	Робота у Гвінея-Біссау, Сан-Томе і Принсіпі, Мозамбіку, Анголі та Нікарагуа, Гренаді щодо просування письменності
1978	П. Фрейре – один із засновників Центру з питань дослідження освіти та суспільства
1979	П. Фрейре повернувся у Бразилію
1980-	Посада професора на факультеті освіти Католицького університету Сан-Пауло  Посада професора на факультеті освіти дослідного університету Кампінас  Член Робітничої партії
1983	Участь у семінарах Національного інституту освіти дорослих у Мексиці
1984	Участь у семінарах Національного інституту освіти дорослих у Мексиці
1985	Посада старшого професора Федерального університету штату Пернамбуку
1986	Смерть Ельзи, дружини П. Фрейре
1988	Одруження з Анною-Марією Араужо
1989-1991	Посада секретаря освіти у м. Сан-Пауло
1997	Смерть П. Фрейре

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази*

**ДОДАТОК Е**  
**Хронологічна таблиця нагород П. Фрейре**

Рік	Нагорода	Країна
1975	Нагорода імені Мохаммеда Реза Пахлеві	Іран
1980	Премія міжнародного розвитку імені Короля Бодуена (за внесок до розвитку письменності дорослих)	Бельгія
1983	Нагорода імені Вільяма Рейні Харпера (за вплив на релігійну освіту)	США
1986	Нагорода ЮНЕСКО за виховання в дусі миру	Франція
1987	Національний орден (за заслуги з питань освіти)	Міністерство освіти та культури Бразилії
1988	Нагорода імені Фрая Тіто від мера міста Форталеза	Бразилія
1988	премія «Майстер миру» від Асоціації Іbero-американського дослідження та спеціалізації	Іспанія
1988	Медаль за заслуги міста Ресіфі	Бразилія
1990	«Міжнародні заслуги» від Міжнародної асоціації читання у Стокгольмі	Швеція
1990	Всесвітньої служби університету	Сан-Пауло, Бразилія
1990	Титул «Педагог року»	Сан-Пауло, Бразилія
1991	Премія імені Андреса Бельо від Асоціації Американських Штатів	Вашингтон, США
1992	Медаль «Визволитель людства» від Законодавчої Асамблеї штату Баїя	Бразилія
1994	Медаль імені Яна-Амоса Коменського від Чеської Республіки	Женева
1995	Медаль за мир, свободу, обізнаність, письменність на Першому конгресі підготовки та співпраці між країнами португаломовного населення	Португалія
1995	Медаль імені Педро Ернесто	Бразилія

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази*

## ДОДАТОК Ж

## Хронологічна таблиця одержання титулу почесного доктора П. Фрейре

УНІВЕРСИТЕТ	МІСТО (КРАЇНА)	РІК
Відкритий університет	Мілтон-Кінз (Англія)	1973
Католицький університет	Левен (Бельгія)	1975
Мічіганський університет	Анн-Арбор (США)	1978
Університет Женеви	Женева (Швейцарія)	1979
Федеральний університет Пернамбуку	Ресіфі (Бразилія)	1984
Нью-Гемпширський коледж	Нью-Гемпшир (США)	1986
Університет Сан-Сімон	Кочабамба (Болівія)	1986
Університет Санта-Марія	Санта-Марія (Бразилія)	1987
Університет Барселони	Барселона (Іспанія)	1988
Державний університет Кампінас	Кампінас (Бразилія)	1988
Католицький університет Кампінас	Кампінас (Бразилія)	1988
Федеральний університет Гояс	Гоянія (Бразилія)	1988
Католицький університет Сан-Пауло	Сан-Пауло (Бразилія)	1988
Університет Болоньї	Болонья (Італія)	1989
Університет Клермонту	Клермонт (США)	1989
Інститут Піаже	Лісабон (Португалія)	1989
Массачусетський університет	Амхерст (США)	1990
Федеральний університет Пара	Белен (Бразилія)	1991
Університет Комплутенсе	Мадрид (Іспанія)	1991
Університет Монс-Ену	Монс (Бельгія)	1992
Вілок коледж	Бостон (США)	1992
Університет Ель Сальвадор	Ель Сальвадор (Сан Сальвадор)	1992
Університет Філдинг	Санта-Барбара (США)	1993
Федеральний університет Ріо-де-Жанейро	Ріо-де-Жанейро (Бразилія)	1993
Університет Іллінойс	Чикаго (США)	1993
Федеральний університет Ріо Гранде	Порту-Алегрі (Бразилія)	1994
Університет Стокгольму	Стокгольм (Швеція)	1995
Федеральний університет Алагоас	(Бразилія)	1996

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

**ДОДАТОК 3**

**Малюнки, що використовувалися у програмі поширення писемності**

**(Художник – Ф. Бренанд)**

**ДОДАТОК 3-1**

**ПЕРША СИТУАЦІЯ**



ДОДАТОК 3-2  
ДРУГА СИТУАЦІЯ



ДОДАТОК 3-3  
ТРЕТЯ СИТУАЦІЯ





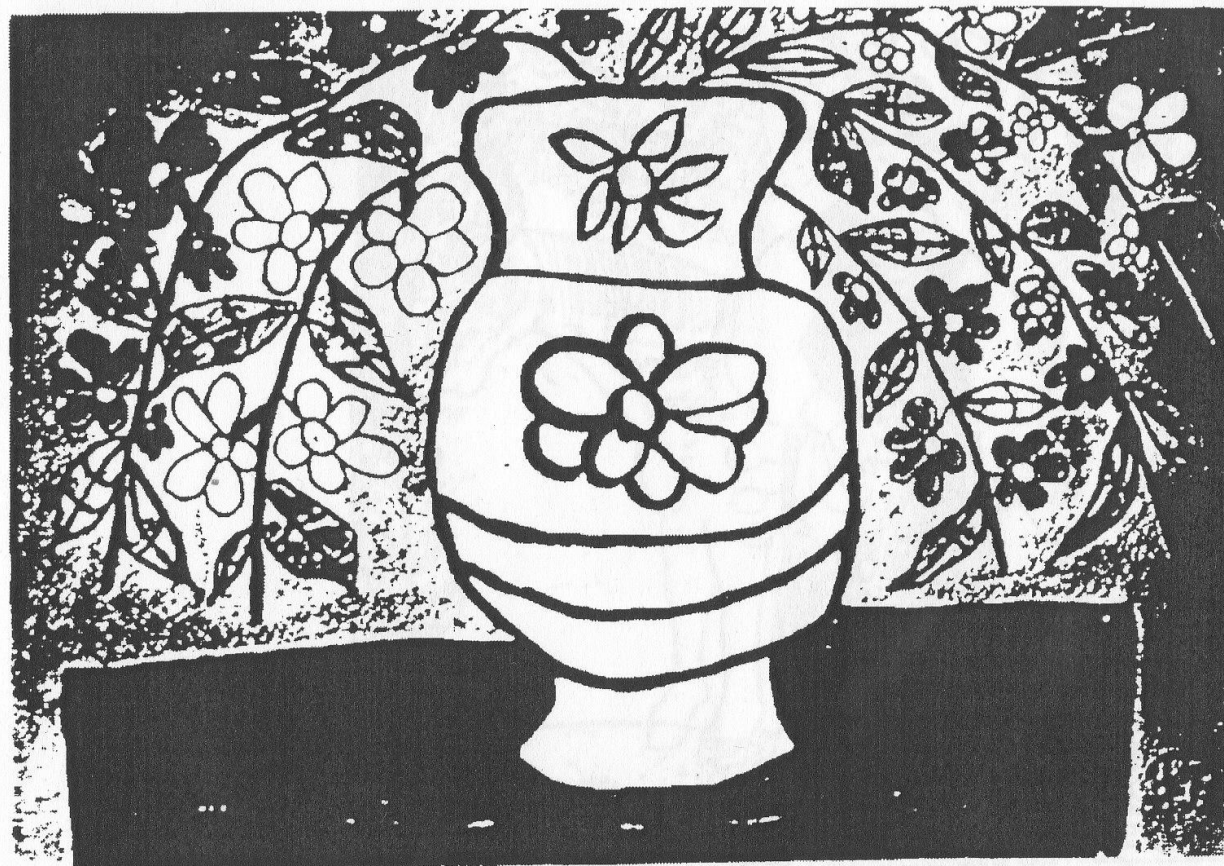
ДОДАТОК 3-4  
ЧЕТВЕРТА СИТУАЦІЯ



ДОДАТОК 3-5  
ШОСТА СИТУАЦІЯ



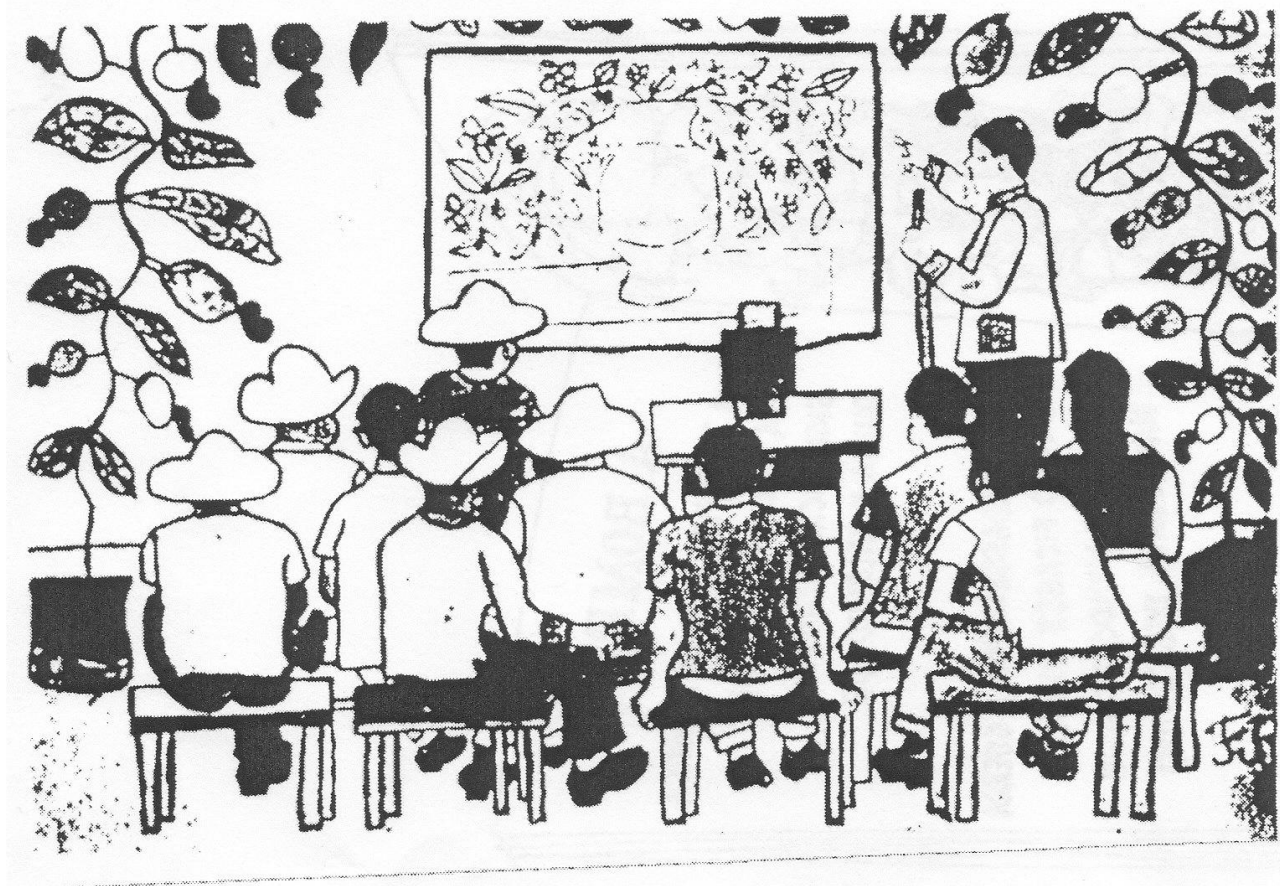
ДОДАТОК 3-6  
СЪОМА СИТУАЦІЯ



ДОДАТОК 3-7  
ДЕВ'ЯТА СИТУАЦІЯ



ДОДАТОК 3-8  
ДЕСЯТА СИТУАЦІЯ



*Додаток підготовлений автором на основі [148]*

**ДОДАТОК И**  
**Малюнки, що використовувалися у програмі поширення писемності**  
**(Художник – В. де Абро)**

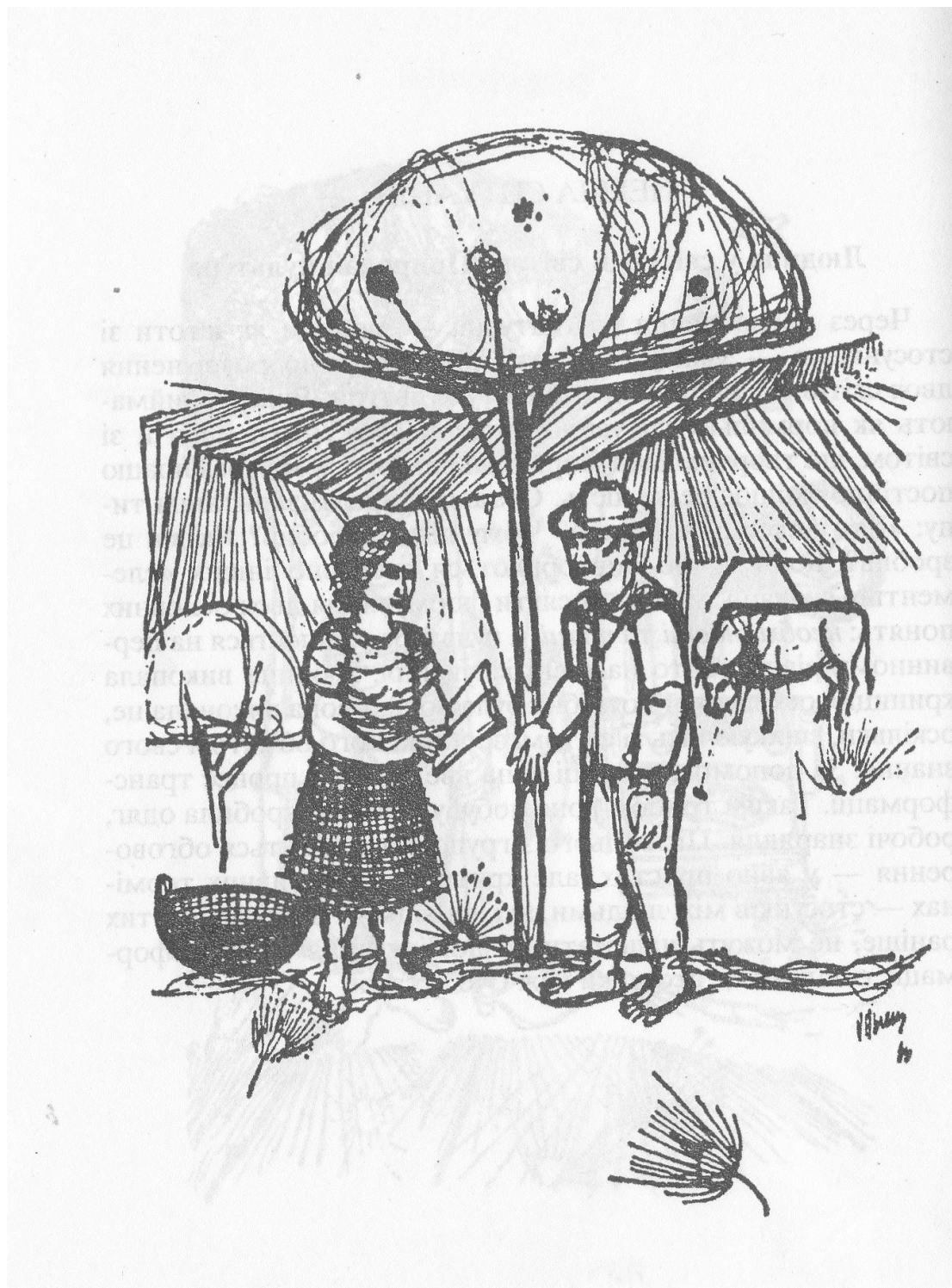
**ДОДАТОК И-1**  
**ПЕРША СИТУАЦІЯ**

Людина у світі й зі світом. Природа і культура



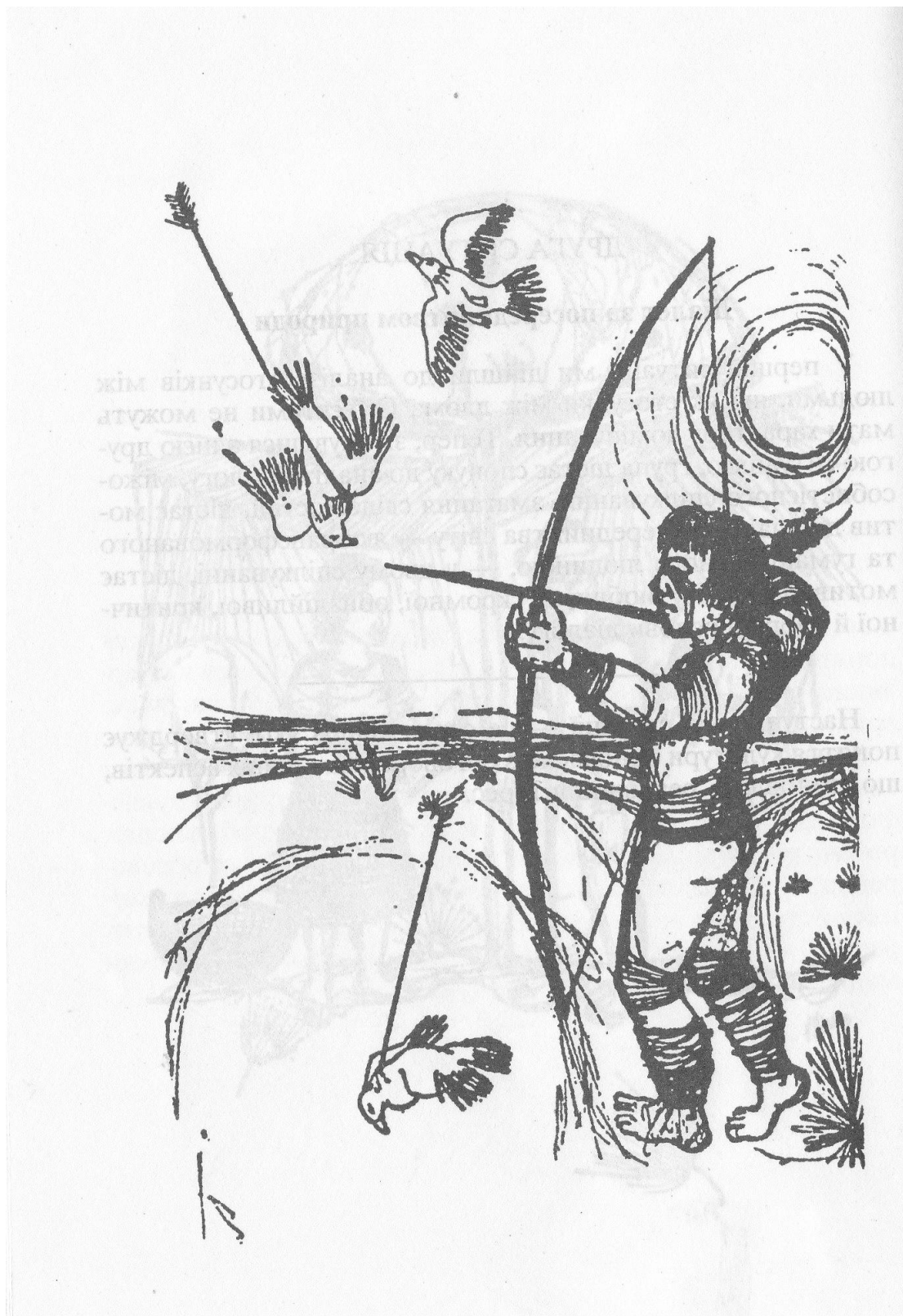
**ДОДАТОК И-2**  
**ДРУГА СИТУАЦІЯ**

Діалог за посередництвом природи



**ДОДАТОК И-3**  
**ТРЕТЯ СИТУАЦІЯ**

Неписьменний мисливець





## ДОДАТОК И-4 ЧЕТВЕРТА СИТУАЦІЯ

Письменный мисливец (письменная культура)



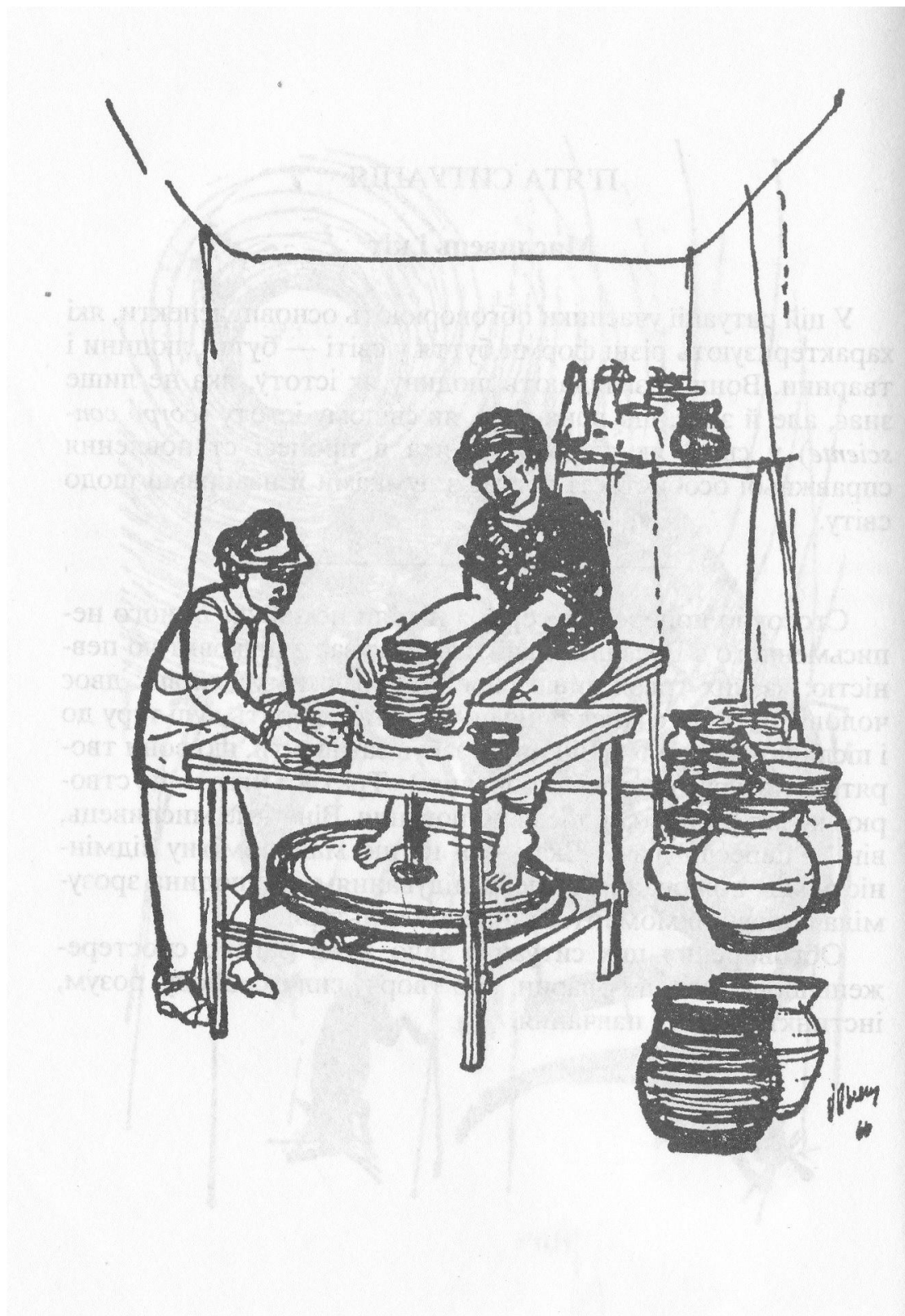
**ДОДАТОК И-5**  
**П'ЯТА СИТУАЦІЯ**

Мисливець і кіт



## ДОДАТОК И-6 ШОСТА СИТУАЦІЯ

Людина своєю працею перетворює природний матеріал



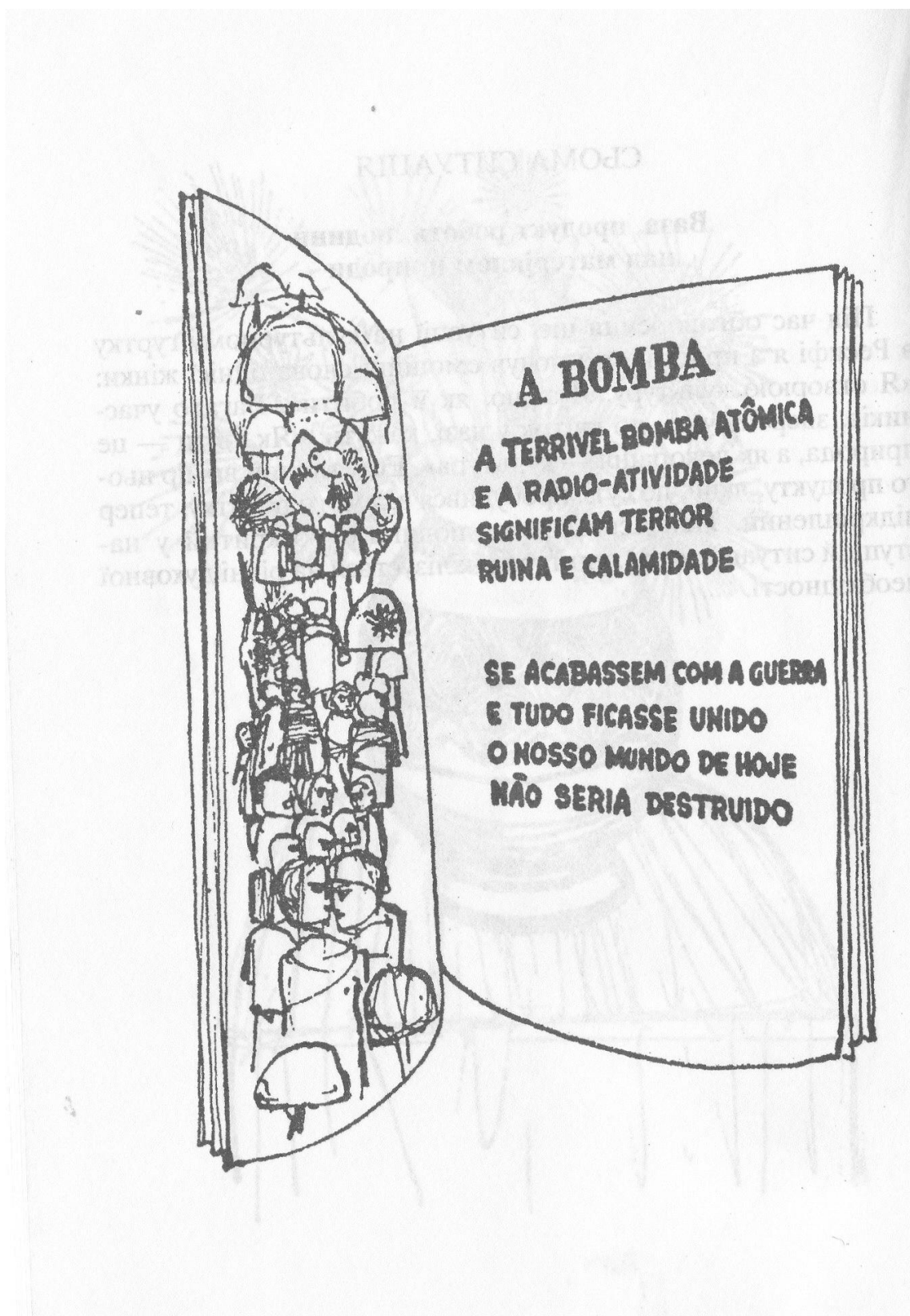
**ДОДАТОК И-7**  
**СЬОМА СИТУАЦІЯ**

Ваза, продукт роботи людини над матеріалом природи



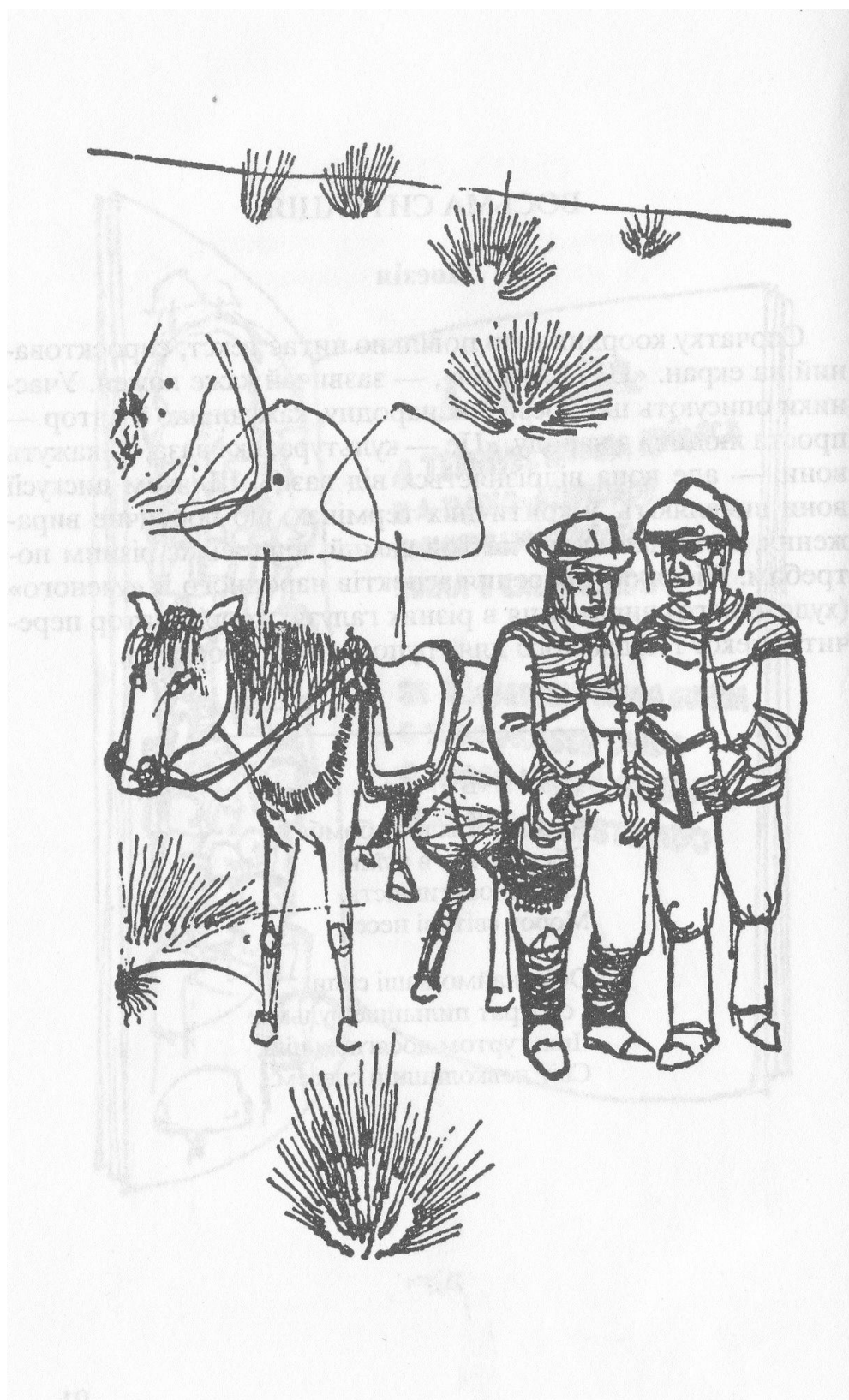
**ДОДАТОК И-8**  
**ВОСЬМА СИТУАЦІЯ**

Поезія



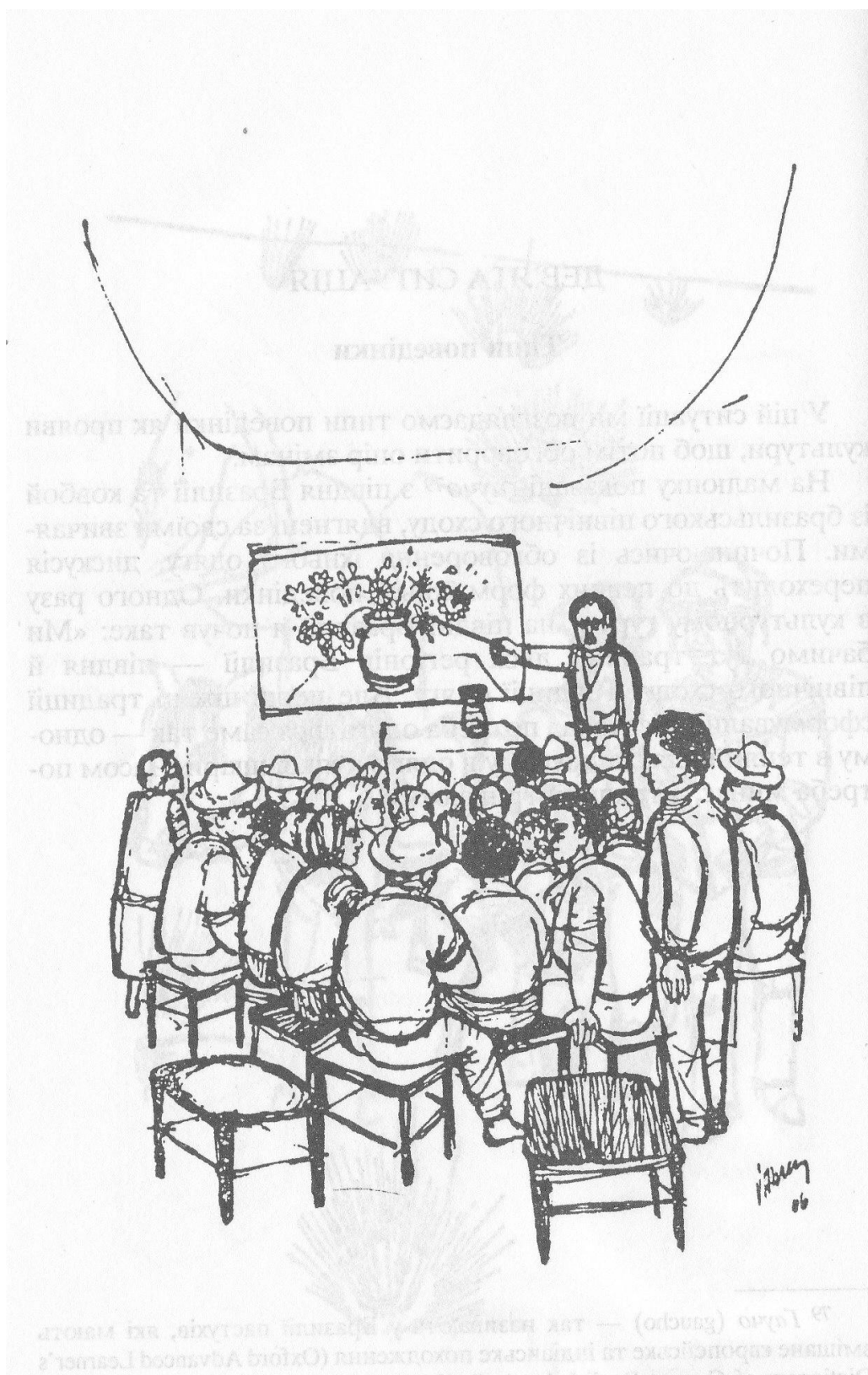
## ДОДАТОК И-9 ДЕВ'ЯТА СИТУАЦІЯ

Типи поведінки



## ДОДАТОК И-10 ДЕСЯТА СИТУАЦІЯ

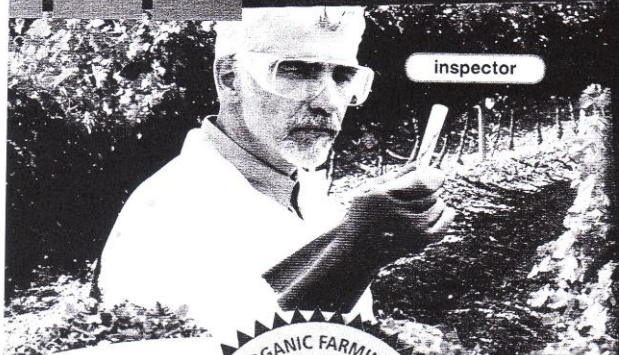
Культурний гурток у дії – синтез попередніх обговорень



Додаток підготовлений автором на основі [123]

## ДОДАТОК Й

## 14 Organic farming



## Get ready!

1 Before you read the passage, talk about these questions.

- 1 What are the challenges of organic farming?
- 2 Are organic products popular in your country?

## Reading

2 Read the publication on organic farming. Then, choose the correct answers.

- 1 What is the magazine article mainly about?
  - A organic crop growers
  - B organic farmer certification
  - C organic pest control
  - D organic farming standards
- 2 Which is NOT a type of inspector?
  - A crop inspector
  - B livestock inspector
  - C documentation inspector
  - D processing inspector
- 3 What can you infer about organic facilities?
  - A They can also produce non-organic crops.
  - B They must be inspected every year.
  - C They must report changes in material inputs.
  - D They pay membership fees to certifiers.

30

## Going Organic?

## What to do to get your certification

1. Find a Certifier: To be considered **organic**, you must comply with specified eco-friendly standards. Each **certifier** has its own guidelines, but all certifiers stress environmental sustainability and eco-friendly production practices.
2. Apply: Submit an application and **organic system plan** to a certifier. If the certifier approves your plan, an **inspector** will schedule a visit to observe your production facility.
3. Prepare for Inspection: Documentation of production must be accessible to the inspector. It is important to keep your **field activity log** up to date as the inspector will examine it.
4. Inspection: All inspections are performed onsite. There are three types of inspectors that specialize in examining different aspects of production.
  - Crop inspectors monitor the health of the plants, soil and water. They also observe whether there is **compliance** with pest-control regulations.
  - Livestock inspectors judge the health of animals and their living conditions. Have vaccination reports prepared as well as a list of **material inputs**.
  - Processing inspectors check for **organic integrity** in production facilities. These inspectors assess whether there is **contamination** or **commingling** with crops from on-site non-organic fields or materials.
5. Certification: If your facility fulfills the organic standards you will be certified. Keep **audit trail documents** on file as proof of the organic authenticity of your products.

## Vocabulary

3 Fill in the blanks with the correct words from the word bank.

word BANK

compliance    commingle  
certifier    organic

- 1 The farm maintains \_\_\_\_\_ with regulations.
- 2 The inspector is checking for \_\_\_\_\_ of organic crops with non-organic materials.
- 3 John is preparing for a visit from the \_\_\_\_\_.
- 4 The farm offers \_\_\_\_\_ produce.
- 5 Don't \_\_\_\_\_ organic and non-organic produce.



**ДОДАТОК К**  
**Розподіл населення за рівнем освіти в Україні**

	Всі домогосподарства		У тому числі, які проживають:					
			У міських поселеннях				У сільській місцевості	
			У великих містах	У малих містах	Всього			
			2015р.	2016р.	2015р.		2016р.	2015р.
<b>Кількість населення у віці 6 років і старші – всього (тисяч)</b>	<b>36170,0</b>	<b>36119,2</b>	<b>19526,0</b>	<b>19537,0</b>	<b>16644,0</b>	<b>16582,2</b>	<b>36170,0</b>	<b>36119,2</b>
Не мають початкової загальної освіти та неписьменні	5,2	5,6	4,5	5,4	6,1	5,8	5,2	5,6

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерел [89]*

## ДОДАТОК Л

## Розподіл населення за рівнем освіти та статтю в Україні

	Все населення		У тому числі за статтю:			
			Жінки			
	2015р.	2016р.		2015р.	2016р.	
<b>Кількість населення у віці 6 років і старші – всього (тисяч)</b>	<b>36170,0</b>	<b>36119,2</b>	<b>Кількість населення у віці 6 років і старші – всього (тисяч)</b>	<b>36170,0</b>	<b>36119,2</b>	<b>Кількість населення у віці 6 років і старші – всього (тисяч)</b>
Не мають початкової загальної освіти та неписьменні	5,2	5,6	Не мають початкової загальної освіти та неписьменні	5,2	5,6	Не мають початкової загальної освіти та неписьменні
<b>Кількість населення у віці 14-35 років – всього (тисяч)</b>	<b>11389,5</b>	<b>11089,4</b>	<b>Кількість населення у віці 14-35 років – всього (тисяч)</b>	<b>11389,5</b>	<b>11089,4</b>	<b>Кількість населення у віці 14-35 років – всього (тисяч)</b>
Не мають початкової загальної освіти та неписьменні	0,5	0,3	Не мають початкової загальної освіти та неписьменні	0,5	0,3	Не мають початкової загальної освіти та неписьменні

Таблиця розроблена автором на основі опрацювання джерел [89]

**ДОДАТОК М**  
**Розподіл населення за рівнем освіти за регіонами та за економічними районами у 2016р.**

	Кількість населення у віці 6 років і старші – всього (тисяч)	Не мають початкової загальної освіти та неписьменні (%)
<b>Україна</b>	<b>36119,2</b>	<b>5,6</b>
<i>У тому числі за регіонами</i>		
Вінницька	1451,5	4,8
Волинська	944,6	5,9
Дніпропетровська	3071,2	5,1
Донецька	2073,3	4,2
Житомирська	1161,3	7,8
Закарпатська	1126,6	6,5
Запорізька	1662,1	5,1
Івано-Франківська	1238,7	4,8
Київська (без м.Києва)	1603,2	5,9
Кіровоградська	892,4	6,1
Луганська	765,0	4,2
Львівська	2323,3	5,4
Миколаївська	1053,5	5,4
Одеська	2152,5	6,4
Полтавська	1308,6	4,5
Рівненська	1031,5	7,4
Сумська	1010,5	4,3
Тернопільська	965,6	7,4
Харківська	2554,4	5,3
Херсонська	984,0	7,1
Хмельницька	1173,9	6,5
Черкаська	1147,2	4,1
Чернівецька	829,9	5,4

Чернігівська	948,2	5,7
м.Київ	2646,2	5,9
<b>Економічні райони:</b>		
Східний	4873,5	4,9
Донецький	2838,3	4,2
Придніпровський	5625,7	5,3
Причорноморський	4190,0	6,3
Подільський	3591,0	6,1
Центральний	5396,6	5,5
Карпатський	5518,5	5,5
Поліський	4085,6	6,8

*Додаток підготовлений автором із Статистичного збірника «Соціально-демографічні характеристики домогосподарств України» [89]*

## ДОДАТОК Н ДОДАТОК Н1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна  
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України  
МФО 820172, р.р. 35225230001061  
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029  
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110  
в Укрексімбанку  
м. Львова МФО 322313  
№ 1728-Н від 16.04.2018

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine  
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine  
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061  
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029  
Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110  
in Lviv Branch of Ukreximbank  
MFO 322313  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_



ЗАТВЕРДЖУЮ”

Проректор з наукової роботи  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка,  
чл.-кор. НАН України, проф. Гладішевський Р.Є.  
“16” квітня 2018 р.

### АКТ

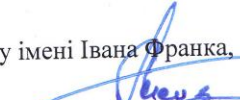
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Турчин Ірини Михайлівни на тему «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло  
Фрейре», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за  
спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2014-2017 рр. основні положення наукового дослідження Турчин І.М. впроваджено у Львівському національному університеті імені Івана Франка. Матеріали дослідження здобувача використовувалися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, зокрема, в процесі вивчення студентами нормативних курсів і спецкурсів “Педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, “Методика викладання у вищій школі”, “Основи педагогічної майстерності”, “Освітнологія”, “Сучасний світовий освітній простір”, де розглядалися окремі питання становлення життєвого шляху видатного із світовим іменем бразильського педагога і психолога Пауло Фрейре, формування його науково-педагогічного світогляду, аналізувалися основні елементи, розробленої ним теорії критичної педагогіки, проблемно-орієнтованої моделі освіти, можливості творчого застосування творчої спадщини прогресивного педагога для потреб реформування освітньої системи в Україні.

Матеріали дисертаційного дослідження склали джерело підготовки студентами курсових робіт, творчих рефератів, завдань самостійної роботи.

Положення і висновки дисертації Турчин І.М. пройшли апробацію на засіданнях наукового семінару кафедри загальної та соціальної педагогіки, у виступах на звітних наукових конференціях, шляхом публікацій у періодичних виданнях факультету педагогічної освіти.

Це дає підстави стверджувати, що дослідження Турчин І.М. є актуальним, а його результати можуть бути використані у освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Декан факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
 Д.Д.Герцюк

## ДОДАТОК Н-2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58002, м.Чернівці, вул. М.Коцюбинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

02.05.2018 № 12/14/1809

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Турчин Ірини Михайлівни  
 на тему «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре»  
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2015-2017 рр. результати дисертаційного дослідження Турчин І.М. на тему: «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре» впроваджувалися в Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича в процесі підготовки фахівців спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Освітні, педагогічні науки» (освітня програма «Освіта дорослих»). У зміст лекційних та семінарських занять з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Актуальні питання соціальної роботи», «Теорія та історія освіти дорослих», «Основи андрагогіки» розглядалися етапи життєвого шляху, науково-педагогічний доробок та просвітницька діяльність відомого бразильського педагога із світовим іменем П. Фрейре. Аналізувалися, зокрема, його ідеї і різноманітні методики, які лягли у розроблену ним концепцію критичної педагогіки.

Друковані праці Турчин І.М. склали підґрунтя для написання студентами творчих робіт, рефератів та виконання завдань самостійної роботи. Проблематика творчості П.Фрейре включена в тематику дипломних робіт, які виконують студенти другого (магістерського) рівня освітньої програми «Освіта дорослих» спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

Матеріали дисертаційного дослідження Турчин І.М. використовувалися для підготовки презентаційних матеріалів українсько-німецького семінару «Освіта дорослих і демократія», який відбувся в Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича (29 серпня - 2 вересня 2016 р.) та Університеті м.Аугсбург в Німеччині (3-12 грудня 2016 р.).

Наукова якість дисертаційного дослідження, актуальність наукової проблематики вивчення творчої спадщини П. Фрейре дають підстави зробити висновок про доцільність впровадження його результатів у практику професійної підготовки педагогічних кадрів у системі університетської освіти України.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи (протокол № 10 від 17 квітня 2018 року).



Ректор

Тимчук Л.  
0505414832

проф. Мельничук С.В.

## ДОДАТОК Н-3



Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74  
e-mail [inst@pu.if.ua](mailto:inst@pu.if.ua) Код ЄДРПОУ 02125266

06.06.2018 № 01-15/06-01/01-835

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Турчин Ірини Михайлівни  
«Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре»  
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Результати дисертаційного дослідження Турчин Ірини Михайлівни впроваджувались у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» протягом 2016-2018 рр.

Матеріали дослідження, представлені у вигляді опублікованих праць дисертанта, використано з метою підготовки та викладання педагогічних дисциплін «Педагогіка», «Персоналістський напрям в педагогічних дослідженнях», «Методологія педагогічної науки», «Методологічні засади в педагогічних дослідженнях» тощо.

Основні положення дисертаційної роботи розкривають життєвий шлях, освітню діяльність та педагогічні ідеї одного з найвидатніших мислителів ХХ ст., яким був Пауло Фрейре. Це викликає інтерес і сприяє розширенню знань викладачів та студентів про доробок прогресивних педагогів, які зробили внесок у розвиток освіти і світової педагогічної думки.

Результати та висновки дослідження, висвітлені І. Турчин, надалі застосовуватимуться студентами при підготовці до виконання проектів, написання рефератів, магістерських робіт з тематики критичної педагогіки, неформальної освіти, проблемно-орієнтованого навчання.

Проректор з наукової роботи,  
доктор фізико-математичних наук,  
професор



Завідувач кафедри педагогіки імені Б.Ступарика

*[Signature]*  
А. В. Загороднюк

*[Signature]*  
Т.К.Завгородня

## ДОДАТОК Н-4



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка**

 вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10  
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

12.06.2018 № 34

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Турчин Ірини Михайлівни на тему «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Кафедра дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Турчин І.М. на тему «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре». Результати дисертаційного дослідження використовувалися в освітньому процесі.

В апробованих матеріалах розглянуто біографічні дані, педагогічні погляди та освітню діяльність бразильського педагога Пауло Фрейре, а також проаналізовано критичний конструктивізм і неформальну освіту дорослих в його поглядах.

Опубліковані праці дисертанта стали основою для написання студентами рефератів і творчих завдань під час вивчення педагогічних дисциплін. Викладачі і студенти використовували матеріали дисертантки на практично-семінарських заняттях.

Матеріали дослідження Турчин І.М. характеризуються логічно побудованою структурою, високим науково-методичним рівнем, практичною значущістю. Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження важливість та актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, колективом кафедри дошкільної та початкової освіти були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої педагогічної освіти України.

 Перший проректор,  
 проректор з науково-педагогічної роботи


Міненко А.О. 046273-03-66

В.О.Дятлов



## ДОДАТОК Н-5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-65-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

08.06.2018 № 06/38

на № \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Турчин Ірини Михайлівни на тему: «Освітня діяльність та педагогічні  
 погляди Пауло Фрейре» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та  
 історія педагогіки**

Кафедра педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського упродовж 2017-2018 н.р. впроваджувала основні положення дисертаційного дослідження на тему «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Турчин І.М.

Ознайомлення з життєвим шляхом бразильського педагога Пауло Фрейре, чинниками, які вплинули на формування науково-педагогічного світогляду Фрейре, періодизацією його освітньої діяльності, а також його основними педагогічними поглядами дозволяє ґрунтовно вивчити педагогічну персоналію ХХ століття, яка залишила цінну спадщину для подальшого дослідження. Зокрема, розглянуто погляди Фрейре у таких напрямках: критичний конструктивізм, альтернативна педагогіка та радикальна педагогіка.

Викладачі та студенти застосовували інформацію з опублікованих праць дисертанта під час лекційних та практичних занять, для написання творчих робіт, а також під час виступів на конференціях та семінарах. Особлива увага приділена проблемам освіти дорослих та критичній педагогіці, що дозволяє поглибити знання із цих питань.

Актуальність і наукова якість дисертаційної роботи Турчин Ірини Михайлівни дає підстави зробити висновок про доцільність впровадження результатів у лекційні та практичні заняття педагогічних вивчення курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка» у вищих навчальних закладах України.

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

Громов (0432) 61-80-72



Коломієць А.М.

## ДОДАТОК О

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*  
*Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях*  
*України, що включені до міжнародних наукометричних баз даних*

1. <sup>6</sup>Турчин І. Освітня діяльність бразильського педагога Пауло Фрейре / І. Турчин // Історико-педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 2. – С. 53–58.
2. <sup>7</sup>Турчин І. М. Пауло Фрейре як представник критичного конструктивізму / І. М. Турчин // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – № 8. – С. 98–104.
3. Turchyn I., Zayachkivska N. Political and Pedagogical Activity of Paulo Freire (1921-1997) / I. Turchyn, N. Zayachkivska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants [editors: Ryszard Kucha, Henryk Cudak]. – Łódź – Warszawa, Społeczna Akademia Nauk, Studia i Monografie. – №73. – 2017. – P. 249–269. *(авторський внесок: виконано цілісний аналіз біографічних даних життя та діяльності бразильського педагога).*

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

4. Турчин І. Програма поширення письменності Пауло Фрейре / І. Турчин // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 68. – С. 169–175.
5. Турчин І. Джерельна база та історіографія дослідження життя і творчості Пауло Фрейре / І. Турчин // Нова педагогічна думка. – 2017. – № 2 (90). – С. 3–6.
6. Турчин І. М. Життєвий шлях та освітньо-політична діяльність Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Вип. 2 (7). – С. 125–130.

---

<sup>6</sup> Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>7</sup> Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Турчин І. М. Дитинство Пауло Фрейре як період формування особистості майбутнього освітянина / І. М. Турчин // Актуальні проблеми педагогічної науки: Матеріали Восьмої Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (Миколаїв, 13-14 березня 2015 р.). – Миколаїв: ГО «ІОМП», 2015. – С. 17–19.
8. Турчин І. М. Дві моделі освіти Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. – Вип. 1. – С. 172–174.
9. Турчин І. М. Пауло Фрейре: Діалог у взаєминах викладача та студентів / І. М. Турчин // Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: Збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції (Черкаси, 28 квітня 2016 р.). – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – С. 103–105.
10. Турчин І. М., Заячківська Н. М. Формування науково-педагогічного світогляду Пауло Фрейре / І. М. Турчин, Н. М. Заячківська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 30. – С. 217–225. *(авторський внесок: виокремлено вплив суспільно-політичної ситуації та філософських вчень на формування особистості Фрейре).*
11. Турчин І. М. Теорія визволення у критичній педагогіці Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 3-5 червня 2016 р.). – Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. – С. 205–210.
12. Турчин І. М. Youth and Adult Literacy Movement as one of Paulo Freire's Projects (Рух за поширення письменності серед молоді та дорослих як один з проєктів Пауло Фрейре) / І. М. Турчин // Modern scientific knowledge: proceedings of XII International scientific conference (Morrisville, Nov. 24, 2017). – Morrisville, Lulu Press, 2017. – P. 159–161.

13. Турчин І. М. Висвітлення педагогічних та національних ідей у спадщині Пауло Фрейре / І. М. Турчин // Основні напрями розвитку педагогічної науки: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 20-21 жовтня 2017 р.). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 20–22.

14. Дидактичні матеріали до курсу «Педагогіка» «Альтернативна педагогіка. Пауло Фрейре» / уклад.: І. М. Турчин. – Львів: Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, 2018. – 36 с.

### **Відомості про апробацію результатів дисертації**

1. Міжнародна науково-практична конференція «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи», м. Черкаси, 28 квітня 2016 року, очна форма участі. Доповідь: Діалог у взаєминах викладача та студентів.

2. VIII Всеукраїнська науково-практична заочна конференція «*Актуальні проблеми педагогічної науки*» матеріали, м. Миколаїв, 13–14 березня 2015 року, очна форма участі. Доповідь: Дитинство П. Фрейре як період формування особистості майбутнього освітянина.

3. I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір», м. Луцьк, 3-5 червня 2016 року, очна форма участі. Доповідь: Теорія визволення у критичній педагогіці П. Фрейре.

4. XII International scientific conference «Modern scientific knowledge» Morrisville, 24 November, 2017. Report: Youth and Adult Literacy Movement as one of Paulo Freire's Projects (Рух за поширення письменності як один з проектів П. Фрейре).

5. II Міжнародна науково-практична конференція «Основні напрями розвитку педагогічної науки», м. Чернігів, 20-21 жовтня 2017 року, очна форма участі. Доповідь: Висвітлення педагогічних та національних ідей у спадщині П. Фрейре.

*Додаток підготовлений автором*