

Методологические идеи Фрейре

Ната КРЫЛОВА, кандидат философских наук

Читая слова, мы читаем мир

Каждый новый учебный год стимулирует обновление школы: в буквальном смысле, поскольку, наконец, находится банка краски, чтобы покрасить старенькие школьные рамы, и в переносном смысле, поскольку учителя начинают новый учебный год с неистребимой надеждой, что многое в образовании изменится к лучшему. Но если положение дел и меняется к лучшему, то уж слишком медленно и непоследовательно.

Взять хотя бы буквари, с которых начинается обучение (я сравнила буквари военных, послевоенных, застойных и перестроечных лет). И сделала интересное наблюдение: в текстах довольно часто персонажи “мыли раму” (мама, Маша, Лара мыли раму), повторялась такая фраза, как “Осы малы”. Я помню, как в свои семь лет недоумённо спрашивала: “А почему мама моет раму, а не всё окно?” Да, в букварях встречаются ещё не такие благоглупости, так как часто учёные-дидакты пишут учебники в расчёте на стандартного ребёнка и не ориентируются на его высокий творческий потенциал, раскрыть который может только творчески и критически мыслящий учитель.

В действительности букварь — книга, которая представляет **Мир** в первых самостоятельно прочитанных (для части первоклашек) **Словах**. Это не просто метафорическое определение букваря, а философия грамотности. Создателем одного из её современных вариантов был Пауло Фрейре, всемирно известный деятель и философ образования, умерший в 1997 году. Идеи его инновационной методики обучения, изложенные им ещё в 60-е годы, актуальны и сегодня: Фрейре был и остаётся одним из тех, кто формировал взгляды на педагогику свободы последней трети уходящего столетия. Он стремился преодолеть ограничения традиционного классно-урочного способа обучения, где учитель учит, а ученики слушают и запоминают объяснения. Класс для него был местом встречи, где знание ищут, исследуют, находят, но никак не “передают” и “усваивают”.

В июле в Кампинасе (Бразилия) прошла Третья международная конференция по социокультурным исследованиям, посвящённая Фрейре. Её основная тема: “Новые условия производства знания: глобализация и социальные практики”, а идея Фрейре об участии того, кто учится, в производстве знания получила дальнейшее развитие в приложении к трём измерениям социальной практики — прежде всего образованию, психологии и социальному действию. Задача дискуссий — расширение, практическое применение и использование теорий развития и деятельности, культурно-исторического подхода в психологии и педагогике.

К самой конференции ещё вернусь, вижу необходимость сначала рассказать о теории образования Пауло Фрейре и её значении для обновления современной школы. Он родился в Бразилии в 1921 г. В 1959 г. защитил диссертацию и начал преподавать в одном из университетов. В 1964 г. после ареста и изгнания уехал, жил и работал в Боливии, Чили, США, Швейцарии. В 1980 г. возвратился в Бразилию и в 1985 г. был назначен министром образования. Получил известность не только как общественный деятель, преподаватель, реорганизатор системы образования, но и как исследователь. Начиная с середины 60-х годов его книги “Культурное действие свободы”, “Образование как практика свободы”, “Педагогика угнетённых”, “Образование критического сознания”, “Педагогика надежды” — пользуются неизменной популярностью. Уже после его смерти, в 1998 г., была издана книга “Учителя как культурные работники”.

Для Фрейре свобода — постоянное изменение и активное социальное действие, неотъемлемое условие образования. Оно должно вводить человека в мир свободы и культурного творчества и поэтому может действовать только на основе диалога, в котором встречаются не учитель с учеником, а **два деятеля образования, каждый из которых — ученик**

и учитель — в равной мере учатся. На этом подходе строится теория грамотности и вся философия образования Фрейре:

1. Педагог (то есть тот, кто помогает развиваться) должен быть чутко настроен на лексический мир того, кто образовывает себя (того, кого традиционно называют учеником) в процессе учёбы.

2. Их сотрудничество невозможно вписать в стандартно запланированный урок, поскольку для обоих то, что они делают: творческий поиск слов, общих и производных понятий, — каждый раз новое осмысление лексического богатства.

3. Слова приобретают образную форму, приводятся в систему понятий, лично значимую для ученика. Ученик сам определяет слова, которые учится читать и писать. Тем самым начинается преодоление “культуры молчания”, которая характерна для школы и части общества (вспомните аналогичное проявление культуры молчания в нашей истории). Осознавая себя в качестве подлинного, а не “назывного” субъекта культуры, ученик преодолевает в себе послушность, молчаливость и гипердисциплинированность, поскольку они — отнюдь не позитивные социальные качества и не стыкуются с креативностью.

4. Переосмысливается и трансформируется позиция учителя. Он перестаёт выступать в своей традиционной роли того, кто владеет знанием, и становится педагогом, развивающим ученика и одновременно у него учащимся. Образование превращается в процесс диалога и взаиморазвития.

5. Образование становится критическим и нацеленным на действие процессом, где оба субъекта деятельности добывают и подтверждают знание (согласно современной теории знания оно должно не сохраняться и передаваться, а быть верифицировано, то есть исследовано и подтверждено).

Процесс обретения грамотности проходит несколько фаз. Учитель постоянно взаимодействует с учениками (напомню и подчеркну, что Фрейре употребляет другие понятия: для учителя — *educator-educatee*, для ученика — *educatee-educator*. Если попытаться найти эквиваленты в нашем языке (что очень трудно), то учителя можно было бы назвать “педагогом, получающим образование”, а ученика — “учащимся деятелем образования”). Они вместе исследуют и фиксируют словарный запас группы, отбирая слова с самыми богатыми значениями и эмоциональным содержанием. Затем отбираются производные слова, устанавливаются связи между слогами. Фрейре проанализировал почти **два десятка** таких важных для первоначальной грамотности производных слов (в каждом языке они различны, так как различна лексическая основа языков).

На следующем этапе слова анализируются и кодифицируются (анализ или классификация, по определению Фрейре, — дробление тем групповых исследований и дискуссий на основные ядра, а кодификация — представление тем в формах реально существующих ситуаций). Далее идёт совместная разработка карт фонематических семей (“карт открытий”) соответствующих производных слов.

Например, слово “работа”, которое предлагал Фрейре как одно из производных слов, может сопровождаться такой семьёй слогов:

***ра** — ри — ро — ре — ру — и т.д.*

***бо** — би — ба — бе — ...*

***та** — ти — те — ту — ...*

Ученики быстро овладевают способностью фонематической комбинации, у них развивается интерес к языку, формируется потребность в самообразовании. Главное, они не только начинают быстро читать и писать, они овладевают философским взглядом на вещи (здесь идеи Фрейре выступают как аналоги известных современных образовательных программ по философии для детей).

“Ра-бо-та” могла бы быть преобразована в слова “рабы”, “рота”, “роба”, “табу” и т.д., каждое из которых может положить начало размышлению и диалогу о мире вокруг нас.

Такое понимание языка ведёт к осознанию многозначности мира, слово предстаёт как творческий инструмент преобразования. Слово формирует лингвистическое поле, включающее разные понятия, порождает большее количество ассоциаций. Это задаёт в образовательных процессах более широкое видение мира. Чтение перестаёт быть формальным прочтением, а становится критическим осмыслением слов и их значений.

Фрейре говорил, что слова приобретают ценность, только когда начинают влиять на людей и мир, в котором они живут. Может быть, поэтому слова, которые он употреблял как примеры в обучении, всегда несли деятельностную направленность, раскрывали новые социальные смыслы, жизненно важные для становления личности.

Метод Пауло Фрейре был многократно испробован не только на курсах по ликвидации неграмотности взрослых (для Бразилии проблема взрослой неграмотности до сих пор стоит остро), но и в школах и везде имел и имеет до сих пор одинаковый успех. Не знающий грамоты ребёнок (или взрослый) сам создаёт, осмысливает собственную грамотность. Может, поэтому Фрейре был против использования стандартных учебников: учебники создавались в процессе обучения самими учениками, которые учились учиться, свободно и критически мыслить.

Осмысление происходит в процессе проблематизации, которая, по мнению Фрейре, в принципе отличается от распространённого в образовании технократического метода предложения готовых решений. Обучение методом готового решения искажает человеческий опыт, сводя его богатство к отдельным ситуациям, поддающимся определённым исправлениям и могущим иметь формально наблюдаемые решения. На деле чаще всего оказывается: всякое решение мало что решает, оно призрачно, поскольку порождает новые проблемы. Кроме того, ученик привыкает иметь готовый ответ, вместо того чтобы искать собственное решение.

В противовес такому методу “проблематизация” ведёт к критическому осмыслению собственного социального опыта, так как строится на позиционном философствовании, “вопрошании”, размышлении. Её цель — стимулировать способность ученика видеть принципиальное многообразие решений и сделать собственный выбор. Так проблематизация открывает перед учеником мир для творческой работы, для продукта, для новых идей.

Диалог, рефлексия, взаимодействие, коммуникация — вот что лежит, по Фрейре, в основе всех дидактических методов. Он видит начала грамотности не в запоминании однозначных слов, а в выстраивании их значений в разных контекстах, что сразу переводит работу ученика со словами и словарём из узколингвистического действия на уровень философского осмысления мира.

В книге “Образование как практика свободы” Фрейре писал: “Наши традиционные учебные программы и планы никак не развивают критическое сознание, так как не связаны с жизнью и ориентированы на слова, выхолащивающие реальность, которую должны были бы представлять” (2, 37). Учитель избегает творческих дискуссий, неоправданно часто упрощает понятия, а значит, и мир, который стоит за этими словами. Все это ведёт в конечном счёте к упрощённому взгляду выпускника школы на мир. Но наиболее тревожное подтверждение того, что школа выхолащивает знание, — это сотни тысяч детей, теряющих интерес к образованию и уходящих из школы при первой возможности или бросающих её на полпути.

Учитель, традиционно преподающий свой предмет (основной задачей считающий передачу ученику знаний и контроль их запоминания), не желает рисковать, открывая на уроке дискуссию. Для него путешествие в неуправляемый диалог — только порождение лишних проблем как с учениками, так и с материалом. Такому учителю легче и проще строить преподавание без споров и сомнений, монологически, что формирует спокойного ученика, с усыпленной, по словам Фрейре, способностью к критическому мышлению. Такое образование Фрейре метафорически называл “банковским” — сберегающим образованием (banking education), а школу сравнивает с депозитарием, где процессом сохра-

нения вложенных средств управляет банковский клерк-учитель.

Традиционное образование Фрейре причислял к культуре общества, основанного и на молчании, и на подавлении. Собственно, название наиболее известной его книги “Педагогика угнетённых” охватывает широкое поле значений, поскольку слово oppression значит не только угнетение, но и притеснение, подавление; the oppressed — не только угнетённые, но и побеждённые, забытые. Следовательно, когда Фрейре говорит: “oppressive educational practices” — он имеет в виду традиционную школу, которая не свободна, в которой удушливая среда и нет возможности применять творческие методы. Такая школа ориентирована на всеобъемлющий контроль и ученика, и самого учителя.

“Банковская” концепция образования в описании Фрейре имеет десять показателей:

- учитель учит, а дети у него учатся;
- учитель знает всё, а ученик — ничего (или кое-что);
- учитель думает, а за учеников думают другие;
- учитель рассказывает и объясняет, а ученики терпеливо слушают;
- учитель определяет порядок и может наказать, а ученики могут быть наказаны;
- учитель имеет право выбора и настаивает на своём выборе, а ученики соглашаются;
- учитель действует, у учеников же возникает иллюзия действия благодаря действиям учителя за них;
- учитель выбирает содержание программы обучения, а ученики (с которыми не консультируются) приспосабливаются к программе;
- учитель соединяет авторитет знания со своим профессиональным авторитетом, противопоставляя его свободе учеников;
- тем самым учитель предстаёт субъектом обучающего процесса, а ученики остаются простыми объектами обучения.

Неудивительно, — подытоживает Фрейре, — “банковская” концепция образования хорошо относится к адаптивному, хорошо управляемому ученику. Но чем больше знаний “складируется” в голове у ученика, тем меньше его мышление может быть критическим и творческим. Сохраняя с помощью такого образования свою культуру и общество, мы получаем систему, в которой не достигаются ни знания, ни культурные нормы.

Как подчёркивал Фрейре, демократическое образование основывается на уверенности в необходимости обсуждений проблем страны, мира, работы, самой демократии, путей образования. Он видел три основных способа преодоления противоречий традиционной школы и развития образования, “ставящего проблемы”:

- действия диалога и критического осмысления, стимулирующего ученика;
- изменения программного содержания образования;
- использования техник “анализа” и “кодификации”.

Особенно актуально корректное использование диалога. Учителя часто сводят суть диалога к простому разговору с учениками, к примитивному обмену информацией или же к методикам групповой терапии. В подобных случаях учитель в том или ином виде охраняет свои функции управляющего группой. В диалоге же действуют иные отношения — экзистенциального типа. Кроме того, диалог должен обнажать существо проблемы, затрагивать разные её стороны. Это — серьёзный социальный, философский, культурологический анализ ситуации, где ведущим приёмом становится постановка серии вопросов (вопрошание) и совместный поиск ответов (которые сразу можно и не найти). Диалог предполагает высокую атмосферу взаимопонимания, взаимопринятия, партнёрства, готовности к инакомыслию.

Все эти идеи вновь и вновь обсуждались на конференции. Основные её проблемы — как построить диалог в образовании, как организовать взаимодействия, как раскрепостить учителя, сделав его независимым от традиционных нормативов школы. Неудивительно, что одна из дискуссий — о формальной и неформальной школе — собрала более ста участников.

Вообще противопоставление открытого и закрытого образования проходило красной

нитью через многочисленные обсуждения. Открытое образование воспринималось как единственно возможное в современном обществе: оно построено на продуцировании знания на основе исследовательских вопросов и практической направленности, на интегрировании учебного материала и преодолении дисциплинарности программ, на демократических принципах общения и взаимодействия учеников и педагогов, на ориентации на процессы поиска детьми своей идентичности. Все эти явления представлялись в обсуждениях как часть общих процессов глобализации в мире.

Интересные подтверждения этих тезисов были даны в выступлении Юко Хосако из Университета Киото (Япония). К 2002 году в Японии предполагается реформировать школьные программы, создав условия, с одной стороны, для интегрированного учебного плана, с другой стороны, для полной самостоятельности учебных программ, с тем чтобы сделать каждую школу особенной и уникальной. Задачей реформ в образовании Японии станет преодоление границ между всеобщей и национальной историей, между отдельными учителями-предметниками, между детским и учительским сообществами в школах. Это делается для того, чтобы активизировать открытые, неформальные и творческие образовательные процессы, которые должны в свою очередь способствовать расширению социальной практики детей и взрослых.

Другим интересным примером расширения неформальных образовательных практик, базирующихся на самостоятельной учебной деятельности, стало образование, получаемое в Интернете и через Интернет. Проект, разработанный несколько лет назад известным американским психологом Майклом Коулом и получивший название “Пятое измерение”, привлекает всё новых и новых участников (его описание вы можете найти в переведённой книге М. Коула “Культурно-историческая психология”. М., 1997). На конференции Майкл Коул подчёркивал общие основания и открытость образования в современном мире — образования, которое преодолевает культурно-исторические границы и действительно становится всеобщим.

Сегодня “Пятое измерение” — неформальный международный проект, создающий широкую и разнообразную среду самообразования, включённого в учебные планы и программы в школах не только США, но и Мексики, Швеции. Планируется участие в этом проекте и России. Возможно, что “Пятое измерение” — ещё не вполне осознанная многими педагогами, управленцами и политиками будущая модель глобального образования и коммуникации, которую, конечно же, никак нельзя строить формально, на нормативах стандартизации. “Пятое измерение” — дитя демократических обществ, открытых для диалога. Открытость для диалога — как раз то, о чём мечтал Пауло Фрейре. Он считал, что именно коммуникация и интеркоммуникация, а не однонаправленное действие (“воздействие” или “передача знания”) составляют суть образования.

Не случайно в начале статьи я ссылаясь на “Букварь”: он вводит ребёнка в смыслы современной жизни. От того, будут ли эти смыслы многозначны, разнообразны, открыты, наполнены мудростью, дискуссионны, — зависит и то содержание, которое он начнёт вкладывать в собственное образование, ибо оно задано не учителем только, но и творческим поиском ребёнка. Читая слова, мы не просто читаем мир, но и видим его иначе.

Литература:

1. *Paolo Freire*. From Pedagogy of the Oppressed. In: Philosophical Documents in Education. \ Ed. Ronald F.Reed, Tony W.Johnson. Longman Publishers USA. 1996.
2. *Paolo Freire*. Education for Critical Consciousness. Education as Practice for Freedom. Continuum. New York. 1998.
3. *Paolo Freire*. Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. Westview Press. 1998.