

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Факультет гуманітарних наук

Кафедра філософії та релігієзнавства

Магістерська робота

(освітній ступінь – «магістр»)

на тему:

«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ»

Виконала: студентка 2-го року навчання,
спеціальності В10 Філософія
КРЕКОТЕНЬ Юлія Василівна

Керівник: ТКАЧУК Марина Леонідівна,
доктор філософських наук, професор

Рецензент _____

Магістерська робота захищена
з оцінкою «_____»

Секретар ЕК _____

«_____» _____ 2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПАУЛО ФРЕЙРЕ ЯК ФІЛОСОФ І ПЕДАГОГ	10
1.1. Пауло Фрейре: віхи життєвого шляху	10
1.2. Історико-культурні, соціальні та духовні чинники формування світогляду Пауло Фрейре	26
1.3. Філософські засади педагогіки Пауло Фрейре	31
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ.....	47
2.1. Критика «банківської» освітньої моделі..... й обґрунтування діалогічної природи освіти	47
2.2. Формування критичної свідомості як мета освіти.....	51
2.3. Освіта як дія: від критичної свідомості до соціальних трансформацій	51
РОЗДІЛ 3. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ В КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ	59
3.1. Рецепція і критика поглядів Пауло Фрейре	59
в сучасній філософії освіти	59
3.2. Ідеї та концепти Пауло Фрейре в освітніх практиках сучасності.....	63
3.3. Філософія освіти Пауло Фрейре..... в умовах сучасних кризових суспільств	67
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Освіта – це не лише соціальний інститут та спосіб передавання знань. У філософській перспективі вона порушує питання про те, як людина входить у світ: як суб'єкт, здатний мислити, судити і діяти, чи як носій уже засвоєних смислів, пристосований до наявних форм суспільного життя. Тож проблема освіти не вичерпується питанням методики. Освіта як філософська проблема безпосередньо пов'язана зі свободою, владою, відповідальністю, діалогом і людською гідністю.

Саме з такої позиції осмислює освіту відомий бразильський філософ, педагог і громадський діяч Пауло Фрейре (Paulo Freire, 1921–1997). Його критика «банківської» моделі освіти, концепція діалогу, поняття критичної свідомості та *praxis* утворюють не набір педагогічних прийомів, а спробу по-новому поставити питання про освітні відносини: між знанням і владою, словом і світом, людською суб'єктністю та соціальною реальністю. У розумінні Пауло Фрейре, освіта не є нейтральним передаванням змісту. Це практика, у процесі якої людина вчиться розуміти власне становище і входити у світ як активний учасник його перетворення.

Умови сьогодення знову актуалізують філософію освіти П. Фрейре. Криза демократії, соціальна нерівність, війни, історичні та психологічні травми, стрімка цифрова перебудова публічного простору загострюють питання про те, чи спроможна освіта залишатися простором свободи, а не перетворюватися на інструмент упокорення, ідеологічного впливу чи маніпулювання свідомістю. В сучасному українському контексті ці питання набувають особливої злободенності. В умовах довготривалої і запеклої війни, суспільної вразливості, численних економічних і соціальних проблем, потреб повоєнного відновлення освіта стосується не лише навчальних результатів. Вона пов'язана передусім із збереженням суб'єктності, людської гідності, історичної пам'яті та демократичної культури.

На думку П. Фрейре, історичні епохи вважаються завершеними настільки, наскільки люди усвідомлюють їхні теми й завдання. Саме людина відіграє

критичну роль у реалізації та зміні епох, і те, чи спроможні люди розпізнавати дію епохальних тем у власній реальності, значною мірою визначає їхнє утвердження як суб'єктів або, навпаки, перетворення на об'єктів чужих рішень.

Тож звернення до філософії освіти Пауло Фрейре не може бути ні беззастережним прийняттям, ні поверховим використанням. Воно потребує систематичного філософського аналізу її засад, потенціалу, меж і ризиків сучасної рецепції.

Стан наукової розробки теми. Інтелектуальна спадщина Пауло Фрейре є предметом інтенсивного багаторічного осмислення науковцями з різних країн і континентів – філософів, педагогів, істориків освіти, соціологів, політологів, культурологів тощо. Неординарна особистість бразильського мислителя і його життєвий шлях стали предметом численних біографій, з-поміж яких на особливу увагу заслуговують праці Ани Марії Араужо Фрейре, Муасіра Гадотті, Карлоса А. Торреса, Вальтера Омара Когана, Е. Дж. Кіркендалла та ін.

У дослідженнях інтелектуальних здобутків Фрейре можна виокремити кілька головних напрямів рецепції. По-перше, його ідеї інтерпретуються в межах критичної педагогіки як теоретичне підґрунтя для аналізу соціальної нерівності, ідеології, культурної гегемонії та демократичної освіти. Цю лінію розвивають Генрі А. Жиру, Пітер Макларен, Антонія Дардер, Айра Шор, Доналдо Маседо, Карлос Альберто Торрес, Реймонд Морроу та інші дослідники, для яких Фрейре є одним із ключових авторів критичного осмислення освіти як простору влади, мови, соціальної дії та боротьби за демократичну участь (Darder, 2017; Freire & Macedo, 1987; Freire & Shor, 1987; Giroux, 1993, 2001, 2010b, 2025; McLaren, 1999, 2000a, 2000b; Morrow & Torres, 2002; Torres, 1994, 2014). По-друге, фрейрівська спадщина співвідноситься з ширшими філософськими дискусіями про суб'єктність, свободу, історичність, дію і трансформацію соціальної реальності. У цьому напрямі важливими є праці Пітера Робертса, Ірвіна Джонса, Вальтера Омара Когана, Роберта Лейка і Тріши Крес, Пітера Мейо які розглядають Фрейре не лише як педагога, а як мислителя, чия філософія освіти пов'язана з проблемами гуманізації, діалогу, *praxis*, історичності й становлення людини як суб'єкта (Jones, 2012; Kohan, 2022; Lake & Kress, 2013; Mayo, 1999, 2013; Roberts,

2000; Valenzano, 2021). По-третє, дедалі помітнішою є критична лінія прочитання, яка звертає увагу на межі застосування фрейрівського підходу, ризику його спрощення, ідеологізації освіти, нормативного використання визвольної риторики та перетворення критичної педагогіки на доктрину. Цей аспект простежується у працях Доналдо Маседо, який критикує механічне зведення Фрейре до «методу діалогу»; у збірнику за редакцією Чета А. Бауерса і Фредерік Апффель-Марглін, де фрейрівська спадщина розглядається крізь призму глобалізації та екологічної кризи; а також у сучасних дослідженнях Езекієля Маджолі, Нолуво Рангани й Дейдре Гедульд та Емми Мей, де можливості фрейрівського підходу перевіряються на матеріалі професійно-технічної освіти, інклюзії й участі вразливих груп (Bowers & Apffel-Marglin, 2005; Macedo, 2000; Majola et al., 2025; May, 2024).

В українському науковому просторі ідеї Пауло Фрейре представлені недостатньо системно. Наявні роботи переважно зосереджуються або на його біографії та педагогічній діяльності, або на можливостях прикладного використання його підходу в освітньому процесі. Важливими для української рецепції є праці Віри Гайденко, яка розглядає критичну педагогіку Фрейре в межах філософії освіти Бразилії; Світлани Ганаби, яка звертається до філософсько-освітніх ідей Фрейре у зв'язку з модернізацією історичної освіти; Віктора Зінченка, чиї дослідження критичної соціальної філософії освіти дають ширший теоретичний горизонт для осмислення демократичної інституалізації освіти; а також К. Ель Гуессаба, В. Білокопитова й Р. Рудомьотова, які аналізують педагогіку свободи в аксіологічному вимірі освіти (Гайденко, 2006; Ганаба, 2011; Зінченко, 2014а, 2014b; Ель Гуессаб та ін., 2024). Окремо варто згадати дослідження Ірини Турчин і Надії Заячківської, у якому постать Фрейре розглядається через поєднання його педагогічної та політичної діяльності (Turchyn & Zayachkivska, 2017). Натомість філософське осмислення філософії освіти Фрейре як цілісної концепції - з увагою до її антропологічних, етичних, політичних та епістемологічних засад - залишається фрагментарним. Недостатньо розробленим є також питання про умови й межі сучасної рецепції

його ідей, особливо в умовах війни, травматичного досвіду, боротьби за пам'ять, кризи демократії та цифрової трансформації освіти.

Наукова новизна і дослідницька ніша цієї роботи полягають у спробі систематично прочитати філософію освіти Пауло Фрейре саме як філософський проєкт. Ідеться про осмислення її як концепції, що поєднує аналіз суб'єктності, діалогу, критичної свідомості, *praxis* і соціальної дії, не зводячи її ні до методики навчання, ні до ідеологічного інструменту. Таке прочитання дозволяє поєднати аналіз фрейрівської антропології, етики, політичного розуміння освіти й епістемології діалогу, а також поставити питання про те, за яких умов визвольна педагогіка справді підтримує становлення суб'єкта, а за яких може бути підмінена новою мовою нормативного або ідеологічного примусу.

Об'єктом і предмет дослідження є інтелектуальна спадщина бразильського мислителя Пауло Фрейре. **Предмет дослідження** становить філософія освіти Пауло Фрейре, її концептуальні засади та сучасні рецепції.

Метою роботи є аналіз концептуальних засад філософії освіти Пауло Фрейре, визначення особливостей і перспектив її рецепції за сучасних умов.

Зазначена мета реалізована у роботі через розв'язання таких **завдань**:

- з'ясувати біографічні, історико-культурні, соціальні та духовні чинники формування філософії освіти Пауло Фрейре;
- визначити філософські засади його педагогічних ідей;
- розкрити зміст фрейрівської критики «банківської» освітньої моделі та обґрунтування діалогічної моделі освіти;
- проаналізувати поняття критичної свідомості (*conscientização*) і праксису (*praxis*) та з'ясувати їхню роль у філософії освіти П. Фрейре;
- дослідити основні напрями рецепції філософії освіти П. Фрейре;
- осмислити значення ідей Фрейре в сучасних освітніх практиках, зокрема у сфері освіти дорослих, інклюзивної педагогіки та цифрової грамотності.

Структура роботи. Робота містить вступ, три розділи (в кожному з яких – по три підрозділи), висновки і список використаних джерел.

У *першому розділі* («Пауло Фрейре як філософ і педагог») постать бразильського мислителя розглянуто в контексті його життєвого шляху,

соціокультурних, духовних та інтелектуальних чинників становлення, проаналізовано філософські традиції, що вплинули на формування його філософії освіти.

Другий розділ («Концептуальні засади філософії освіти Пауло Фрейре») присвячено аналізу критики «банківської» моделі освіти, обґрунтуванню діалогічної природи освітнього процесу, розглянуто поняття критичної свідомості (*conscientização*), розкрито ідею освіти як *praxis* – єдності рефлексії та дії, що осмислюється як філософська категорія соціальної трансформації.

У *третьому розділі* («Філософія освіти Пауло Фрейре в контексті сьогодення») філософію освіти Пауло Фрейре розглянуто в контексті сучасних інтелектуальних і суспільних викликів. Здійснено аналіз основних напрямів рецепції та критики його ідей у сучасній філософії освіти, розглянуто значення його підходу для сучасних освітніх практик. Осмислено зміст і перспективи актуалізації філософії освіти Фрейре в умовах кризових суспільств – у контексті демократії, війни, пам'яті та травматичного досвіду.

У *висновках* узагальнено результати здійсненого дослідження та окреслено перспективи подальшого осмислення філософії освіти Пауло Фрейре.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження становить комплекс філософських підходів, що дають змогу розглядати філософію освіти Пауло Фрейре не як сукупність дидактичних прийомів, а як світоглядно цілісну концепцію освіти. Провідним є історико-філософський аналіз формування ідей П. Фрейре у зв'язку з конкретними соціально-історичними умовами та інтелектуальними традиціями.

Також використовується концептуально-аналітичний підхід, спрямований на уточнення ключових понять філософії освіти Фрейре – зокрема діалогу, критичної свідомості (*conscientização*), *praxis*, влади, знання, гуманізації – і на з'ясування їхнього філософського статусу. У поєднанні з елементами критичної філософської рефлексії це дає змогу окреслити умови, межі й ризики сучасної інтерпретації його ідей.

Біографічний матеріал залучається у роботі не як зовнішнє тло, а як контекст, у якому виникають ключові світоглядні інтуїції мислителя.

Джерельна база дослідження. Джерельну базу дослідження становить сукупність першоджерел і наукових праць, що дозволяють здійснити аналіз філософії освіти Пауло Фрейре як цілісної філософської концепції освіти, сформованої в конкретних соціально-історичних умовах і відкритої до сучасної інтерпретації.

Основою джерельної бази є праці Пауло Фрейре (в англомовних та україномовних перекладах), передусім ті, у яких розгорнуто ключові проблеми його мислення та концептуальні засади його філософії освіти: критику «банківської» моделі освіти, обґрунтування діалогічної моделі як її альтернативи, розвиток критичної свідомості, поняття *praxis*, свободи, культури, гуманізації тощо.

Важливу частину джерельної бази становлять дослідження зарубіжних авторів, присвячені інтерпретації, розвитку та критиці ідей Пауло Фрейре в контексті сучасної філософії освіти, критичної педагогіки та соціальної теорії. У цих працях проаналізовано філософські, етичні й політичні виміри його концепції, а також проблеми її реценції, меж і ризиків у сучасних суспільствах.

Окремий блок джерел утворюють праці з філософії освіти, соціальної філософії, теорії травми, пам'яті та сучасних освітніх трансформацій, які формують ширше теоретичне тло дослідження і дають змогу осмислити базові категорії суб'єктності, свободи, відповідальності, влади, знання, діалогу, турботи й демократичного співбуття.

Також джерельна база була доповнена працями українських дослідників, у яких систематизовано біографічні, соціокультурні та освітньо-політичні аспекти діяльності Пауло Фрейре. Їхнє залучення дає змогу врахувати специфіку українського наукового контексту та співвіднести філософський аналіз із уже наявними вітчизняними дослідженнями.

Апробацію результатів дослідження здійснено в доповіді авторки «Філософія освіти Пауло Фрейре: актуальні аспекти», виголошеній на Міжнародній науковій конференції «Дні науки філософського факультету КНУ

– 2026» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 23–24 квітня, м. Київ). Тези доповіді опубліковано у збірнику матеріалів конференції (Крекотень, 2026).

Положення, що виносяться на захист:

1. Філософія освіти Пауло Фрейре формується на перетині персоналізму, марксизму, грамшівської теорії культури, екзистенціалізму та феноменології, але не зводиться до жодної з цих традицій.
2. Освіта у філософському сенсі постає не як інструмент трансляції знань, а як простір становлення суб'єкта, у якому свобода і відповідальність набувають визначального значення.
3. Критика «банківської» моделі освіти у Фрейре є філософською критикою об'єктивації людини та антидіалогічної структури знання, що відтворює асиметрії влади.
4. Діалог у філософії освіти Фрейре має онтологічний та етичний статус, оскільки визначає спосіб співбуття в освіті, у якому знання постає не як власність, а як подія взаємного відкриття.
5. Поняття *conscientização* виражає таку структуру критичної свідомості, яка поєднує історичність, саморефлексію та здатність до *praxis* як єдності мислення і дії.
6. Рецепція ідей Фрейре в сучасній філософії освіти виявляє концептуальну напругу між визвольною спрямованістю освіти та ризиком її ідеологізації.
7. Філософськи коректне звернення до філософії освіти Фрейре в сучасному українському контексті можливе лише за умови збереження критичної дистанції, уникнення редукції його концепції до пропаганди та врахування меж її застосування в умовах війни, травми й кризового суспільства.

РОЗДІЛ 1. ПАУЛО ФРЕЙРЕ ЯК ФІЛОСОФ І ПЕДАГОГ

1.1. Пауло Фрейре: віхи життєвого шляху

Життєвий шлях Пауло Фрейре є важливим контекстом формування його філософії освіти. У його біографії особистий досвід, соціальні умови та інтелектуальне становлення не існують окремо одне від одного. Тому біографію мислителя доцільно розглядати не як послідовність фактів, а як процес формування його способу мислення про людину, освіту й суспільство..

Пауло Реглус Невіс Фрейре (Paulo Reglus Neves Freire) народився 19 вересня 1921 р. у місті Ресіфі (адміністративний центр штату Пернамбуку), розташованому в північно-східному регіоні Бразилії – одному з найбідніших у країні. Його родина належала до середнього класу, однак унаслідок економічної кризи 1930-х рр. зазнала значного зубожіння. Згодом Пауло Фрейре неодноразово згадував, що досвід голоду, отриманий у дитинстві, мав для нього як фізичний так і когнітивний вимір: він безпосередньо відчув, як матеріальні умови впливають на здатність дитини навчатися. Саме цей досвід став одним із витоків його подальшого розуміння освіти як процесу, невіддільного від соціальної реальності. Таким чином, уже на ранньому етапі життєвого шляху Пауло Фрейре формується ключова для його філософії інтуїція: пізнання не є нейтральним процесом, а безпосередньо залежить від соціальних і матеріальних умов існування людини. Це стає підґрунтям подальшого розуміння освіти як соціально зумовленого й поряд з тим трансформаційного процесу.

Важливу роль у формуванні світогляду Пауло Фрейре відіграла його родина, зокрема батьки, які підтримували інтелектуальний розвиток дітей, попри складні матеріальні обставини. Атмосфера діалогу, поваги та заохочення до самостійного мислення, що панувала в родині, згодом оприявнилась у фрейрівському наголосі на діалогічності як одному із засадничих принципів освіти. Власний досвід неформального навчання у спілкуванні з батьками та

найближчим оточенням став для нього виразним прикладом того, що пізнання не вичерпується інституційними рамками школи.

Першою вчителькою і важливим моральним орієнтиром у житті Пауло Фрейре стала його матір, Еделтрудеш Невеш Фрейре (Edeltrudes Neves Freire, 1892–1977). В автобіографічній праці «Листи до Крістіни: Роздуми про моє життя та роботу» (*Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*, 1996) Фрейре згадує, що перші слова він навчився читати і писати не за шкільною партою, а вдома, «у затінку мангового дерева» на задньому дворі, малюючи дерев'яною паличкою на землі слова зі свого повсякдення (Freire, 1996, pp. 28–29). Відтворюючи у пам'яті свої дитячі роки, П. Фрейре згадував, наскільки інтенсивно він проживав навколишній світ у своєму повсякденні, наскільки органічно поєднувалися у його вихованні мова, досвід, навколишня природа, формуючи паростки його концепції освіти як процесу «читання світу», що передують читанню слова. Його етичне формування відбувалося під значним впливом католицького виховання матері (Gadotti, 1994, p. 4). Спостерігаючи за приниженням матері в ситуаціях родинної бідності, П. Фрейре навчився поважати людей у стані слабкості та вразливості й гостро відчув моральну проблему зневаги сильних до беззахисних (Freire, 1996, pp. 41–42).

Важливу роль у вихованні Пауло Фрейре відіграв також його батько – Жоакім Темістоклес Фрейре (Joaquim Temistocles Freire, 1879–1934), армійський сержант із Ріу-Гранді-ду-Норті. За спогадами Фрейре, батько вмів зберігати рівновагу між свободою й авторитетом: він був військовим, але не був авторитарним. П. Фрейре згадує його як ласкаву людину, хоча й менш м'яку, ніж мати (Gadotti, 1994, p. 1). Він був уважним до інтересів та захоплень дітей, заохочував їх до навчання та підтримував прагнення до самостійного мислення.

Загалом, у спогадах П. Фрейре сімейне середовище постає простором діалогу та поваги (Freire, 1996, pp. 28–29). Досвід сімейного спілкування відіграв вагомую роль у формуванні фрейрівського розуміння освіти як діалогічної

практики та сприйняття діалогу як антропологічної умови людського співбуття і взаєморозуміння.

Період зубожіння родини за часів Великої депресії став одним із ранніх зламних досвідів у житті Пауло Фрейре. У 1929 р., коли наслідки світової економічної кризи стали відчутними на північному сході Бразилії, йому виповнилося лише вісім років. У 1931 р. зубожіла родина Фрейре мусила переїхати з Ресіфі до м. Жабуатан-дус-Гуарарапіс (у тому ж штаті Пернамбуку), де виживання було менш складним. Отриманий у дитинстві досвід бідності і навіть голоду не минувся марно, оприявнившись згодом у критиці пригноблення і солідарності з незаможними (Macedo, 2000, pp. 12–13).

У 1934 р. тринадцятирічний Пауло Фрейре втратив батька. Через ці обставини його навчання було відкладене: до гімназії він вступив лише у шістнадцятирічному віці, тоді як більшість його однокласників були одинадцяти-дванадцятирічними (Gadotti, 1994, p. 3).

Як пише П. Фрейре, після смерті батька його сестра Стела і старші брати Армандо та Темістоклес взяли на себе частку відповідальності за підтримку сім'ї, працюючи у Ресіфі. Для юного Фрейре їхня підтримка мала не тільки побутове, а й життєво важливе значення, адже дала йому змогу продовжити навчання (Freire, 1996, p. 75).

Шкільний досвід Пауло Фрейре формувався між Ресіфі та Жабуатан-дус-Гуарарапіс. Після неформального навчання вдома він почав відвідувати невелику приватну школу в Ресіфі, до якої прийшов із знанням абетки і вмінням писати слова. Згодом він часто згадував свою першу вчительку, яка навчила його складати висловлювання з кількох написаних слів. Ця вправа особливо врізалася у пам'ять П. Фрейре, адже сприяла розвитку здатності висловлюватися без абстрактних схем і відриву від живого мовлення. У «Листах до Крістіни» він згадує також свій перший шкільний досвід знайомства з дієсловами, набутий не через заучування граматичних форм, а через їхнє вживання у власному мовному

досвіді. Муасір Гадотті, біограф Пауло Фрейре, убачає у цих епізодах ранні приклади навчання, зорієнтованого на дитячий досвід і живе мовлення (Gadotti, 1994, р. 2).

Шкільні роки Пауло Фрейре в Жабуатан-дус-Гуарарапісі суттєво відрізнялися від навчання в Ресіфі. У класі він гостро відчував свою несхожість на інших. Високий, худий, у закоротких штанах, він соромився задавати запитання вчителям, бо через старший вік відчував потребу виглядати «розумніше» за інших (Gadotti, 1994, р. 3). Життя в Жабуатані зблизило його з дітьми та підлітками з бідних сільських і робітничих родин. Цей досвід допоміг йому звикнути до іншого способу мислення й мовлення – до «граматики народу», побачити, що мова і знання не існують поза життєвим світом людини, її тілесною вразливістю, класовим становищем і правом бути почутою (Gadotti, 1994, pp. 3–4).

Підлітковий досвід Пауло Фрейре в Жабуатан-дус-Гуарарапіс був досвідом межового становища. Зубожіння родини фактично вивело його з відносно захищеного середнього класу, але не зробило повністю «своїм» серед дітей із найбідніших родин. У класі йому було важко зосереджуватися не через брак здібностей чи інтересу, а через соціальні умови – наприклад, голод чи старий одяг, які обмежували саму можливість навчання (Gadotti, 1994, pp. 3–5). Цей етап шкільної біографії важливо розглядати як ранній досвід зіткнення між формальним навчанням і реальною життєвою ситуацією людини. Як наголошують біографи, фрейрівська критика пригноблення мала коріння в реальному матеріальному досвіді голоду й у переживанні класових меж, які він відчув у шкільні роки (Macedo, 2000, pp. 12–13).

У 1943 р. Пауло Фрейре вступив до Правничої школи в Ресіфі. Пізніше ця правнича інституція увійшла до складу Університету Ресіфі, заснованого 1946 р. Сучасну назву – Федеральний університет Пернамбуку (*Universidade Federal de Pernambuco*, UFPE) – цей заклад отримав у 1965 р. Для молодого людини з

незаможної родини це був один із небагатьох шляхів кар'єрного і соціального зростання. Однак уже у студентські роки інтелектуальні зацікавлення П. Фрейре виходять за межі правознавства і зосереджуються на проблемах мови, мислення та людського розуміння. Лише короткий час після закінчення університету він намагався працювати за фахом, однак швидко відмовився від юридичної практики. За М. Гадотті, він залишив адвокатську практику майже одразу після першої справи: поспілкувавшись із молодим наляканим стоматологом-клієнтом, з якого мав стягнути гонорар, П. Фрейре вирішив не брати з нього грошей і згодом згадував, що був щасливий, що перестав бути юристом (Gadotti, 1994, р. 8). Цей вибір свідчить про доволі раннє усвідомлення П. Фрейре етичної суперечності між формальними інституційними ролями та принципом справедливості, що згодом трансформується у його філософії в ідею необхідності переосмислення соціальних інституцій через призму людської гідності.

Під час навчання у правничій школі П. Фрейре працював учителем португальської мови в середній школі, де до цього навчався сам. (Gadotti, 1994, р. 5; Gadotti & Torres, 2009, р. 1255). Сам Фрейре пізніше згадував, що ще в юнацькі роки викладання стало його справжньою пристрастю; він почав викладати португальську граматику з любов'ю до мови і філософії та з інтуїцією, що учнів потрібно залучати до діалогу (Gadotti, 1994, pp. 5–6; Турчин, 2018b, с. 62).

У квітні 1944 р. Пауло Фрейре узяв шлюб з Ельзою Майєю Коста де Олівейра (Elza Maia Costa Oliveira, 1916–1986). Ельза була вчителькою початкової школи, навчала дітей читати й писати. Фрейре познайомився з нею після вступу до Правничої школи Ресіфі (Gadotti, 1994, р. 5). Їхні дружні стосунки на ґрунті спільних зацікавлень освітянською та соціальною проблематикою згодом переросли і в особистий, і в інтелектуальний союз. Як неодноразово наголошував Пауло Фрейре, саме завдяки Ельзі він глибше

зрозумів специфіку навчання дітей, значення мови у формуванні мислення та необхідність врахування життєвого досвіду учня в освітньому процесі. За твердженням Муасіра Гадотті, саме дружина стимулювала Фрейре присвятити себе освітянській праці й допомагала у виробленні його концепції освіти. Пауло Фрейре називав зустріч із майбутньою дружиною як одну з найтворчіших у своєму житті (Gadotti, 1994, p. 5). Він надзвичайно цінував її співучасть у своїх задумах і вміння надихати на їхню реалізацію. Ельза була не лише дружиною, у шлюбі з якою Пауло Фрейре прожив 42 роки та виховав п'ятьох дітей: вона відіграла значну роль у формуванні тих інтелектуальних інтуїцій, які згодом стали підґрунтям його філософії освіти.

У 1946 р. Пауло Фрейре почав працювати у Соціальній службі промисловості (*Serviço Social da Indústria, SESI*), створеній того ж року для підтримки робітників та їхніх родин. SESI акумулювала кошти власників фабрик для програм, спрямованих на покращення добробуту робітників і мала зменшувати соціальну напругу між класами (Турчин, 2018b, с. 62–63). У регіональному відділенні SESI у штаті Пернамбуку Фрейре спочатку працював у сфері зв'язків із громадськістю, освіти та культури, а згодом очолив освітньо-культурний напрям. У «Листах до Крістіни» Фрейре згадує десятирічний період роботи у SESI як один із найважливіших для свого політико-педагогічного становлення. Проте Фрейре не ідеалізував цю інституцію і згодом прямо вказував, що SESI була частиною патерналістської системи соціального обслуговування: з одного боку, вона відкривала доступ до роботи з робітничими родинами, а з іншого — мала стримувати класовий конфлікт і не допустити формування політичної та мілітантної свідомості серед робітників. За його спостереженням, практики, що стимулювали критичне знання, у такому середовищі рано чи пізно обмежувалися (Freire, 1996, p. 82).

Важливо зазначити, що досвід роботи у SESI став для П. Фрейре практичним ґрунтом для його подальших теоретичних пошуків. За М. Гадотті,

саме в SESI П. Фрейре навчився говорити з робітничим класом і розуміти спосіб, у який робітники осмислювали світ через власну мову. Як освітній директор SESI він координував роботу вчителів із дітьми та їхніми родинами, а також вивчав взаємини між учнями, вчителями й батьками. У цих контактах між школою і родинами Фрейре побачив, що абстрактні педагогічні або моральні поняття не працюють, бо вони відірвані від конкретних умов життя людей – бідності, сімейних труднощів, нестачі ресурсів і мовної відмінності між середнім класом та робітниками (Gadotti, 1994, pp. 6–7).

Наприкінці 1950-х рр. цей досвід почав набувати теоретичного оформлення. У 1958 р., у межах підготовки до II Національного конгресу освіти дорослих, П. Фрейре представив на регіональному підготовчому семінарі в Пернамбуку доповідь «Освіта дорослих та маргінальне населення: проблема мокамбо» (*Adult Education and Marginal Populations: The Problem of the Mocambos*). У 1959 р. Фрейре підготував та захистив дисертацію «Освіта і сьогодення Бразилії» (*Educação e atualidade brasileira / Education and Present-Day Brazil*). Її тема була злободенною, бо стосувалася не школи «взагалі», а бразильських реалій освіти. Тогочасне бразильське суспільство було авторитарним, патерналістичним, зі слабким демократичним досвідом і виключенням народних верств із реальної участі в політичному житті. Пауло Фрейре згодом прямо пов'язував проблематику своєї дисертації з колоніальними спадками бразильського суспільства. Він підкреслював, що дисертація відображала його досвід у SESI, який суттєво на нього вплинув, і поєднувала цей досвід із критичною рефлексією та широким читанням (Freire, 1996, p. 87). Зміст дисертації вже містив головні інтуїції майбутньої філософії освіти Фрейре. За Гадотті, у цій праці можна побачити «зерна» його подальшої теорії і практики: він критикував бразильську шкільну освіту й наполягав, що її не можна аналізувати в порожнечі абстрактних положень, поза конкретними історичними обставинами країни (Gadotti, 1994, pp. 8–9). Гадотті та Торрес уточнюють, що

ранній аналіз Фрейре був зосереджений на проблемі «демократичної недосвідченості» Бразилії, корені якої він убачав у рабській праці, владі домінуючих еліт і відсутності досвіду самоврядування та діалогу (Gadotti & Torres, 2009, pp. 1257–1259).

У 1960 р. в Ресіфі було створено Рух народної культури (*Movimento de Cultura Popular*, МСР) – культурно-освітній рух, пов'язаний із політичною ініціативою мера Мігеля Арраеса та участю робітничих лідерів, митців і інтелектуалів. Фрейре був одним з учасників цієї групи й надалі координував у МСР дослідження та програму освіти дорослих. Важливо, що МСР позиціонував себе саме як «рух», а не бюрократичну інституцію: його метою була робота з народними класами, розвиток народної культури, освіти дорослих і критичної участі в суспільних змінах (Freire, 1996, pp. 109–110; Турчин, 2018b, с. 67).

Методика навчання дорослих грамотності, яку згодом почали пов'язувати з іменем Пауло Фрейре, визрівала поступово: від досвіду SESI й перших досліджень 1958 р. – до Руху народної культури Ресіфі (*Movimento de Cultura Popular*, МСР), культурних кіл і експериментів початку 1960-х рр. Сутність методики полягала в тому, що навчання починалося з дослідження словникового й тематичного світу самих учнів. Координатор входив у спільноту, слухав, як люди говорять про працю, бідність, владу, родину, місто, землю, заробіток, страхи й надії, і на цій основі виявляв їхній «словниковий» і «тематичний» всесвіт. Із нього добиралися генеративні слова – не випадкові навчальні одиниці, а слова, які мали разом з тим фонетичну придатність для опанування португальської мови і соціальну вагу для конкретної групи. Такі слова «кодували» спосіб життя людей, а в так званому «культурному колі» вже «декодувалися» через обговорення реальних екзистенційних і політичних питань (Gadotti, 1994, pp. 19–20). Як пояснював сам П. Фрейре, його практика грамотності дорослих ґрунтувалася на дослідженнях і експериментах, здійснених у МСР, а також на критичному розумінні освіти, що почало

формуватися ще в SESI. Він наголошує, що грамотність є актом пізнання і творення, а не механічним запам'ятовуванням літер і складів; учні мають ставати суб'єктами навчання; навчання має починатися з дослідження їхнього словникового і тематичного всесвіту; а генеративні слова треба спершу «читати» і декодувати в їхньому життєвому значенні, перш ніж переходити до складів, фонем і творення нових слів (Freire, 1996, pp. 126–127).

У 1961 р. Фрейре став першим директором Департаменту культурного розширення Університету Ресіфі, який у джерелах також згадується як Служба культурного розширення (*Serviço de Extensão Cultural*, SEC). Саме ця університетська структура на початку в 1962–1963 рр стала одним із центрів розвитку його програм народної освіти і грамотності дорослих (Gadotti & Torres, 2009, p. 1255; Freire, 1996, pp. 133–135).

Відомий експеримент в Анжикосі 1963 р. став не початком, а радше публічною перевіркою і вдосконаленням цього підходу. Перед самим навчанням команда П. Фрейре досліджувала словниковий всесвіт регіону і сформувала словник приблизно з 400 слів, а вже потім починала роботу в «культурних колах». Саме там метод набув широкого суспільного резонансу: 299 робітників – 156 чоловіків і 143 жінки, більшість віком від 14 до 29 років; найстаршому студентів було 72, що працювали на плантаціях цукрової тростини, навчилися читати і писати за 45 днів. Вони працювали в «культурних колах», де заохочувався діалог між студентами та викладачами. У цих колах окрім опанування письма грамотність означала перехід від стану «маси» до стану «народу», тобто до усвідомлення себе громадянами, здатними вимагати прав (Kirkendall, 2004, pp. 174–176). Після експерименту Анжикоса, тодішній міністр освіти Дарсі Рібейро рекомендував Паулу Фрейре розробити національну програму грамотності. При опитуванні кількості неписьменних людей віком від 15 до 45 років ця кількість перевищила 20 мільйонів. Національна програма грамотності була офіційно опублікована в січні 1964 року. Однією з цілей було

навчити 1,8 мільйона людей читанню та письму за перший рік за допомогою «Системи Пауло Фрейре». Успіх експерименту продемонстрував, що навчання може бути ефективним тоді, коли воно спирається на життєвий досвід учнів і включає їх у процес осмислення власної реальності.

Жоау Гуларта (*João Goulart*, часто також *Jango*), президент Бразилії у 1961–1964 рр., політика якого асоціювалася з курсом на соціальні та економічні реформи, зокрема з так званими базовими реформами (*Grassroots Reforms*), серед яких важливе місце посідала аграрна реформа, підтримав ідею створення тисяч «культурних кіл». Після Анжикоса освітня програма Фрейре набула загальнодержавного значення, його запросили до координації Національного плану грамотності. Однак військовий переворот 1964 р. перервав цю роботу на самому початку (Gadotti, 1994, pp. 31–32).

Після військового перевороту 1964 р. уряд Жоау Гуларта було усунуто, а влада перейшла до військового режиму. Після короткого тимчасового президентства Раньєрі Мацциллі, голови Палати депутатів, першим президентом військового уряду став маршал Умберту де Аленкар Кастелу Бранку, який правив у 1964–1967 рр. Нова військова влада зупинила Національний план грамотності, заарештувала Мігеля Арраеса, тоді вже губернатора Пернамбуку, з чиєї політичної ініціативи був створений МСР. Пауло Фрейре також був заарештований, його арешт не був випадковим: метод грамотності, що швидко поширювався через культурні кола, окрім самого навчання письму, відкривав неписьменним дорослим шлях до участі в суспільному та політичному житті. Саме ця можливість критичного пробудження народних верств і була сприйнята військовим режимом як загроза. Противники програми розглядали її як засіб створення нових виборців і політичної організації великої частини населення, яка до того була маргіналізована. Освітня кампанія швидко стала предметом звинувачень у «промиванні мізків» і підривній діяльності (Kirkendall, 2004, pp. 179–180).

Обвинувачення висували представники нової військової влади – органи безпеки та слідчі. Під час допитів його характеризували як «міжнародного підричника» і «зрадника Христа та бразильського народу»; один із суддів навіть питав, чи не прагне він своїм методом зробити Бразилію «більшовицькою країною». Пізніше справу проти П. Фрейре було закрито через неспроможність обвинувачення (Gadotti, 1994, р. 35). За офіційною хронологією Інституту Пауло Фрейре, він провів близько сімдесяти днів у камері відділку в Олінді, штат Пернамбуку.

Після звільнення з ув'язнення Пауло Фрейре допитували в Ріо-де-Жанейро, тож щоб уникнути нового ув'язнення, він залишив Бразилію. Це було не добровільне «подорожування», а вимушена еміграція. Спершу П. Фрейре разом із сім'єю знайшов притулок у Болівії, де планував працювати консультантом з освітніх питань у Міністерстві освіти. Однак не минуло і трьох тижнів після його приїзду до Болівії, як у цій країні також стався військовий переворот, тож Фрейре переїхав до Чилі (Турчин, 2018b, с. 70–72). У Чилі він упродовж наступних років працював над програмами освіти дорослих, пов'язаних з аграрною реформою ICIRA – *Research and Training Institute for Agrarian Reform* (Інститут досліджень і підготовки з питань аграрної реформи). ICIRA був підрозділом INDAP – *Institute of Farming and Livestock Development*, пов'язаного з Міністерством сільського господарства Чилі. Також Фрейре консультував CORA – *Agricultural Reform Corporation* – щодо програм грамотності та Міністерство освіти щодо схем освіти дорослих; саме там він працював із командами, що організовували селян і малих фермерів, консультував програми грамотності, переосмислював власну роботу в культурних колах і розвивав теоретичні засади критичної освіти (Gadotti, 1994, pp. 37–38; Турчин, 2018b, с. 72). Саме в цей період П. Фрейре написав дві свої найвідоміші праці: «Освіта як практика свободи» (*Educação como prática da liberdade*, 1967; англ. *Education as the Practice of Freedom*) та «Педагогіка пригноблених» (*Pedagogia*

do oprimido, 1968; англ. *Pedagogy of the Oppressed*). Ця праця, написана в Чилі, було оприлюднена у перекладах на початку 1970-х і видана португальською мовою у Бразилії лише в 1974 р. Перекладені багатьма мовами світу¹ ці праці відіграли вагомий роль у становленні сучасної філософії освіти.

У 1969 р., протягом одного семестру, Пауло Фрейре викладав у Гарвардському університеті як запрошений професор. Активізація соціальних рухів у США наприкінці 1960-х рр. сприяла зростанню інтересу до критичної теорії та радикальної педагогіки. У Гарварді П. Фрейре читав лекції та проводив семінари, присвячені проблемам освіти дорослих, неграмотності, ролі освіти в соціальних змінах, брав участь у наукових заходах, активно взаємодіяв зі студентами та дослідниками, чимало з яких були залучені до рухів за громадянські права та цікавилися альтернативними моделями освіти. Пріоритетні теми фрейрівських студій цього періоду стосувалися критичної свідомості (*conscientização*), зв'язку освіти і політики, освіти як практики свободи. Цілком природно, викладацька і наукова діяльність у Гарвардському університеті суттєво сприяли зростанню авторитету П. Фрейре в міжнародних інтелектуальних і наукових колах та поширенню його ідей у США й Європі. Початкове запрошення від Гарварду було на два роки, але майже одночасно він отримав запрошення від Всесвітньої ради церков у Женеві.

Пауло Фрейре не хотів надовго замикатися в університетському середовищі, бо боявся втратити контакт із конкретною соціальною реальністю, тому після 6 місяців викладання, попередньо узгодивши з Гарвардом, він у 1970 р. переїхав працювати до Швейцарії. В Женеві П. Фрейре починає працювати у Всесвітній раді церков (World Council of Churches) як спеціальний радник з питань освіти. Женевський період його діяльності, що тривав десять років, значно розширив його інтелектуальний горизонт і сприяв формуванню

¹ Зокрема, «Педагогіка пригноблених» перекладена, за даними дослідників, сорока мовами (Gadotti & Torres, 2009, p. 1256).

глобального бачення проблем освіти. Консультуючи освітні проекти переважно у країнах Африки та Латинської Америки, передусім у постколоніальних державах, П. Фрейре побував у багатьох кутках світу. Зокрема, у 1974 р. він співпрацював із урядом Гвінеї-Бісау, що здобула незалежність від Португалії, допомагаючи розробляти систему освіти та програми грамотності: результати цієї діяльності підсумовані у праці П. Фрейре «Педагогіка у процесі: листи до Гвінеї-Бісау» (*Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*, 1978). З 1975 р. П. Фрейре консультував постколоніальні освітні реформи у Кабо-Верде, Сан-Томе і Прінсіпі та ін. Крім того, у 1970-х рр. він неодноразово відвідував Сполучені Штати Америки та Аргентину, побував у Новій Зеландії та Австралії, де виступав із лекціями та доповідями на наукових заходах.

Варто зазначити, що з початку 1970-х рр. постать та ідеї Пауло Фрейре набувають всесвітньої відомості та неабиякої впливовості. Провідні університети присуджують йому почесний докторський ступінь *honoris causa*². Навколо нього формується коло молодших дослідників і послідовників, з-поміж яких – бразильський філософ і педагог Муасір Гадотті (Moacir Gadotti, нар. 1941) та американський соціолог освіти Карлос Альберто Торрес (Carlos Alberto Torres, нар. 1950). Вони не були учнями Фрейре в буквальному сенсі. Їх зблизила спільна робота, розмови про освіту й поступове співмислення. У цьому колі П. Фрейре постає співрозмовником, відкритим до обговорення фахових проблем та нових ідей і готовим почути іншого, реалізуючи власне розуміння освіти як діалогічної практики. Згодом до кола його інтерпретаторів і співрозмовників долучається також американський лінгвіст і педагог Доналдо Перейра Маседо (Donaldo Pereira Macedo, нар. 1950), який потім стане одним із ключових

² Загалом міжнародне визнання Пауло Фрейре засвідчують десятки почесних докторських ступенів від університетів різних країн (Schugurensky, 2014, р. 114) (за іншими даними – понад 40).

популяризаторів його ідей в англомовному академічному середовищі та співпрацюватиме з Пауло Фрейре над окремими публікаціями³.

У пізніших спогадах П. Фрейре описував вигнання не як просту географічну відстань, а як драму «вирваності з коренем»: людина фізично опиняється в іншому, «позиченому» контексті, але психологічно не полишає країну, з якою пов'язане її головне життєве й політичне занепокоєння. Він згадував і тугу за Бразилією, особливо в чилійський період, однак підкреслював, що намагався не дозволити цій тузі перетворитися на паралізуючу ностальгію (Freire, 1996, pp. 5–10). За М. Гадотті, на початку вигнання Фрейре ще міг сприймати переворот 1964 р. як тимчасову подію, але згодом зрозумів, що встановлений військовий режим триватиме довго, і внутрішньо підготувався до тривалого періоду життя поза Бразилією (Gadotti, 1994, pp. 38-39).

Повернення Пауло Фрейре до Бразилії у 1980 р. стало можливим через поступову політичну лібералізацію військового режиму та кампанії за амністію політичних вигнанців. Це повернення не стало простим адміністративним актом: ще за рік до амністії Фрейре запросили взяти участь у Першому семінарі бразильської освіти в Кампінасі, однак йому знову відмовили у паспорті. Лише після судового рішення він зміг отримати документ, який бразильські консульства в різних країнах систематично не видавали йому протягом років вигнання (Gadotti, 1994, p. 67).

Тож для П. Фрейре повернення у 1980 р. стало моментом нового входження в бразильську реальність після п'ятнадцяти років вимушеної відсутності. Він не подавав це як просте продовження перерваної роботи: на запитання про свої плани після повернення Фрейре відповідав, що приїхав «заново вивчити Бразилію», бо тривала відсутність вимагала нового слухання

³ «Literacy: Reading the Word and the World» (1987) – найвідоміша спільна праця Д. Маседо і П. Фрейре. Д. Маседо редагував та перекладав багато пізніх робіт П. Фрейре, зокрема допомагав у підготовці англомовних видань «Pedagogy of the City» та «Pedagogy of Solidarity».

країни, більшої близькості до її зміненої соціальної, політичної й освітньої ситуації (Gadotti, 1994, р. 67). Тож це був акт відновлення зв'язку між його мисленням і тією соціальною реальністю, з якої воно колись виросло, але яка за роки диктатури, опору й демократизаційних процесів уже істотно змінилася.

Фрейре активно включився у громадське та політичне життя Бразилії та вступив до лівоцентристської Партії трудящих (Partido dos Trabalhadores). Мешкаючи у м. Сан-Паулу, у 1980–1986 рр. він очолював партійну програму з ліквідації неписьменності серед дорослих. Продовжуючи науково-педагогічну діяльність, у 1980-х рр. П. Фрейре викладав на також на факультетах освіти у Католицькому університеті Сан-Паулу та Університеті Кампінасу.

У 1986 р. померла перша дружина Пауло Фрейре, Ельза Майя Коста де Олівейра Фрейре, з якою він прожив понад сорок років. Її смерть стала для нього глибокою особистою втратою: за М. Гадотті, упродовж року після смерті Ельзи Фрейре майже нічого не писав, окрім листів, адресованих їй (Gadotti, 1994, р. 139).

У 1988 р. він одружився вдруге з Аною Марєю Араужу (Ana Maria Araújo, нар. 1933), згодом відомою як Ніта Фрейре (Nita Freire). В дитинстві Фрейре навчався у школі *Colégio Oswaldo Cruz* у Ресіфі, власниками якої були батьки Ніти — Алуїзіо та Женове Араужу; саме вони надали йому стипендію, а в цьому освітньому середовищі відбулося його раннє знайомство з Нітою (Kirylo & Boyd, 2017, р. xii). Згодом П.Фрейре став науковим керівником її докторської дисертації. Ніта Фрейре стала відданою супутницею життя мислителя, яка допомогла йому подолати кризу після смерті першої дружини. У посвяті до *Pedagogy of Hope* Фрейре дуже точно означив роль Ніти у своєму житті, написавши, що вона «повернула йому смак до життя» тоді, коли життя здавалося «майже безнадійним» (Freire, 2021b, Dedication).

У 1989 р., після перемоги Партії трудящих на муніципальних виборах у Сан-Паулу, П. Фрейре було призначено міським секретарем освіти. Обіймаючи

цю державну посаду до 1991 р., він намагався долати вади застарілої системи освіти і впроваджувати свої педагогічні принципи на рівні нової освітньої політики⁴. Серед його започаткувань у муніципальному секретаріаті освіти стало створення Руху за грамотність молоді та дорослих – моделі державної програми підтримки освіти молоді та дорослих, яку до сьогодні використовують міські органи влади.

За безпосередньої підтримки Пауло Фрейре у м. Сан-Паулу в 1991 р. його учнями та послідовниками (зокрема Муасіром Гадотті та Карлосом А. Торресом) був заснований Інститут Пауло Фрейре (Instituto Paulo Freire), першим директором якого став Франсіско Гутьєррес (Francisco Gutiérrez, 1928–2016), відомий латиноамериканський фахівець з питань освіти та комунікації. Безпосереднім завданням цього Інституту є збереження спадщини Пауло Фрейре (зокрема й архівів), поширення його ідей, розвиток критичної педагогіки, підтримка досліджень і освітніх проєктів. Свою місію цей Інститут убачає у трансформації суспільства через освіту й у продовженні справи Фрейре щодо демократизації освіти, дотримання етики та гарантування прав людини.

У 1990-х рр. Пауло Фрейре продовжував активну наукову і громадську діяльність. У 1996 р. вийшла друком його книга «Педагогіка автономії: знання, необхідні для освітньої практики» (*Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*). Цю останню з опублікованих за життя мислителя праць вважають своєрідним підсумковим маніфестом видатного педагога-гуманіста, в якому викладено його розуміння етичних і професійних засад педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної особистості, спроможної до критичного мислення.

Життєвий шлях Пауло Фрейре обірвався 2 травня 1997 р. у лікарні Альберта Ейнштейна в Сан-Паулу: він помер унаслідок ускладнень після операції

⁴ Аналізу цього досвіду, проблем і труднощів на шляху до демократизації освіти Пауло Фрейре присвятив відому книгу «Педагогіка міста» (*Pedagogy of the City*, 1993).

на артеріях. Однак і сьогодні, через майже 30 років з дня смерті видатного мислителя і педагога, його ідеї та праці залишаються одним із найзначущих надбань філософії освіти та педагогіки ХХ ст.

1.2. Історико-культурні, соціальні та духовні чинники

формування світогляду Пауло Фрейре

Філософію освіти Пауло Фрейре варто розглядати не лише крізь призму його особистої біографії, а й у контексті тієї політичної напруги, яка склалася на Північному Сході Бразилії наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. Саме цей регіон став одним із місць, де питання неписьменності перестало бути суто освітньою проблемою. Воно перетворилося на питання розвитку, громадянської участі, аграрної реформи й політичної мобілізації тих груп, які раніше залишалися на периферії суспільного життя. Е. Дж. Кіркендалл показує, що в 1958–1964 рр. Північний Схід Бразилії привертав увагу не тільки через бідність і безробіття: у ньому бачили також можливості рішень для проблем неписьменності та політичної незалученості значної частини населення (Kirkendall, 2004, pp. 168–169). Ситуація була напружена і виходила далеко за межі локального контексту. Після важкої посухи 1958 р. проблеми регіону стали предметом національної уваги; створення у 1959 р SUDENE (*Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste*) – державного органу, покликаного координувати розвиток регіону й долати його хронічні соціально-економічні проблеми, засвідчило спробу держави спеціально зайнятися розвитком Північного Сходу. Після Кубинської революції регіон опинився в полі зору США: американські посадовці дедалі уважніше стежили за політичними настроями в Ресіфі та загалом у північно-східних штатах, побоюючись радикалізації бідних селянських і міських середовищ (Kirkendall, 2004, pp. 169–170).

Отже, освітні ініціативи П. Фрейре розгорталися в ситуації, коли навчання грамотності виходило далеко за межі суто освітнього завдання. Уміння читати й

писати ставало умовою участі в суспільному житті і можливістю впливати на майбутнє країни. Метод П. Фрейре став відповіддю на ширший рух входження народних класів у політичну арену. М. Гадотті прямо пов'язує формування ідей П. Фрейре з Північним Сходом Бразилії 1950-х – початку 1960-х рр., коли кампанії грамотності розгорталися поруч із базовими реформами, селянськими лігами, аграрним питанням і діяльністю радикальних католиків (Gadotti, 1994, pp. 32–33). Тож фрейрівська педагогіка від самого початку мала подвійний характер: вона навчала читати слова, але разом з тим втручалася в розподіл соціальної сили – відкривала можливість тим, кого звикли сприймати як «масу», поступово ставати учасниками історії.

Північний Схід Бразилії цього періоду не був лише простором злиднів і соціальної пасивності. Навпаки, саме тут наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. почали формуватися нові форми політичної й культурної мобілізації. Пернамбуку, а особливо Ресіфі, Кіркендалл називає одним із центрів нових і сміливіших політичних сил: місто швидко зростало, приймаючи людей, витіснених із землі або змушених шукати нові життєві можливості, тоді як розвиток промисловості й міської інфраструктури не встигав за цими змінами. У сільській місцевості активізувалися селянські ліги, а за вплив на сільських робітників змагалися різні сили – від Комуністичної партії та Католицької церкви до федерального уряду й структур, пов'язаних із американською політикою в регіоні (Kirkendall, 2004, pp. 171–172).

Освітні ініціативи П. Фрейре належали до широкого культурного руху, який намагався вивести народні класи з позиції мовчазних адресатів державної чи церковної опіки. Як показує Е. Дж. Кіркендалл, осередки МСР (Руху народної культури в Ресіфі) діяли у школах, в асоціаціях мешканців, спортивних клубах і церквах; навчання там поєднувалося з розмовою про повсякденне життя, працю, залежність, нерівність і соціальне становище самих учасників (Kirkendall, 2004, pp. 171–172). Для П. Фрейре народна культура не була етнографічним

матеріалом або декоративним тлом освітньої роботи. У «Листах до Крістіни» він згадував, що в лексиконі МСР не випадково постійно повторювалися слова «культура» і «народний»: культурні кола, культурні центри, народний театр, народна поезія, музика, фестивалі, мистецтво, література. Одним із завдань руху було збереження народних традицій – свят, оповідей, міфічних постатей і релігійності. П. Фрейре бачив у цих формах не тільки покірний голос пригноблених, а й можливі способи спротиву (Freire, 1996, pp. 115–116). Тому культурний чинник у становленні П. Фрейре варто розуміти як зміну самої вихідної позиції навчання. Не школа «спускає» знання до неписьменних, а їхній власний досвід стає відправною точкою для мислення. Звідси увага П. Фрейре до мови людей, їхніх слів, звичних висловів, образів і ситуацій. П. Фрейре бачив там не лише побутові деталі, а й ті суперечності, які визначали життя людей. П. Макларен і П. Яндріч зазначають, що у культурних колах П. Фрейре та його колеги спеціально вивчали мовлення місцевих спільнот, щоб зрозуміти їхній «культурний капітал»; кодифікації – фотографії, малюнки або слова – допомагали перевести буденний досвід у предмет спільного обговорення й критичного осмислення (McLaren & Jandrić, 2018, pp. 3–4).

До цього культурного горизонту належала і бразильська література. За Муасіром Гадотті, Пауло Фрейре багато читав Жозе Лінса ду Рего, Грасіліану Рамоса, Жоржі Амаду, Жілберту Фрейре й пізніше згадував, що саме естетична сила їхньої мови змінила його як молодого вчителя граматики. Він дедалі гостріше відчував, що творчість не може бути «рабом» граматичної правильності; ця думка згодом переросте в ширше педагогічне переконання: навчання не може будуватися на придушенні живої мови й творчої свободи учня (Gadotti, 1994, pp. 7–8).

Важливим чинником формування світогляду П. Фрейре було також християнське соціальне середовище Латинської Америки – те коло ідей, у якому віра пов’язувалася з питаннями соціальної нерівності. Саме з цього середовища

згодом виріс рух з загальною назвою теологія визволення (liberation theology). Представники цього руху наполягали на тому, що віра не може бути відокремлена від ставлення до бідності та пригноблення. Питання про спасіння дедалі частіше ставилося поряд із питанням про земну несправедливість. Пауло Фрейре не був теологом, не вибудовував систематичну теологічну доктрину. Зв'язок П. Фрейре із теологією визволення радше виявлявся в іншому: у переконанні, що віра не може залишатися приватною побожністю, якщо поруч існують бідність, приниження й соціальне виключення. П. Макларен і П. Яндріч слушно зауважують, що П. Фрейре звертався до теми теології визволення у власних працях радше спорадично, однак його життя й педагогічна практика були прикладом «визвольної християнської віри» та істотно вплинули на мислення теології визволення (McLaren & Jandrić, 2018, p. 2).

Традиційна церковна благодійність уже не могла бути достатньою, через масштаби бідності в тогочасній Латинській Америці. Тож бідність дедалі більше осмислювалася не як приватне нещастя чи моральне випробування, а як наслідок несправедливих соціальних структур. Близькість П. Фрейре до теології визволення увиразнюється в спільному етичному жесті: поставити бідних і пригноблених у центр мислення та дії. Дж. Д. Кірило і Д. Бойд наводять позицію Леонардо Боффа, за якою П. Фрейре був християнином, що проживав свою віру у визвольний спосіб, а його метод ставив бідних і пригноблених у центр педагогічної практики – саме там, де теологія визволення говорить про “пріоритетний вибір на користь бідних” (Kirylo & Boyd, 2017, p. 87).

П. Фрейре критично ставився до релігійності, яка примиряє людину з несправедливістю. У цьому пункті його педагогічна думка наближалася до визвольного християнства: справжня віра не повинна заспокоювати пригноблених обіцянкою винагороди в майбутньому, залишаючи незмінними умови їхнього приниження. У статті Макларена і Яндріча наведено слова Ніти Фрейре про те, що Пауло був католиком і вірив у Христа, але не був занурений

у «релігійність» як зовнішню форму віри; його турбували суперечності церковного життя, зокрема ситуації, коли священники говорили бідним про небесну винагороду, не маючи справжнього співчуття до їхнього земного голоду й страждання (McLaren & Jandrić, 2018, p. 12). Духовний чинник у формуванні Фрейре не зводиться до факту його католицького виховання. Значно важливішим було те, як християнські мотиви любові, надії, солідарності й відповідальності переходили в педагогічну практику. Для Фрейре бути поруч із пригнобленими не означало «просвітлювати» їх згори. Він говорив про діалог і визнання за пригнобленими їхньої здатності бути суб'єктами власного визволення. У Фрейре поєднуються духовні, соціальні й педагогічні мотиви. Освіта для нього - не благодійність, а спосіб бути поруч із людиною в її русі від мовчання й залежності до власного голосу та дії.

Особливе значення для цього періоду мала постать Дома Гелдера Камари (*Dom Hélder Câmara*), архієпископа Олінди і Ресіфі, якого Макларен і Яндріч називають фігурою, що глибоко вплинула на Фрейре. Камара точно сформулював межу між благодійністю і критикою соціального порядку: коли він давав їжу бідним, його називали святим, а коли питав, чому бідні не мають їжі, – комуністом (McLaren & Jandrić, 2018, p. 13). Для Фрейре важливою була саме ця друга позиція: окрім допомоги пригнобленим, ставити разом з ними питання про причини їхнього становища. Крім того, Кирило та Бойд зазначають, що Фрейре пов'язував поширення поняття *conscientização* з Домом Гелдером Камарою, що ще раз показує близькість його педагогіки до християнського визвольного середовища Латинської Америки (Kirylo & Boyd, 2017, p. 78).

Саме в роботі з неписьменними дорослими, робітничими родинами й бідними міськими спільнотами Фрейре поступово побачив, що мовчання пригноблених не є природною рисою їхнього існування. Воно формується в умовах бідності та патерналізму, політичного виключення й такої освіти, яка не визнає досвід людей як джерело знання. Цей досвід згодом стане одним із

підґрунтів його поняття «культури мовчання» – соціально вироблений стан, у якому люди позбавлені публічно визнаного права називати власну реальність.

Отже, історико-соціальні та інтелектуальні передумови філософії Фрейре не можна розглядати як звичайне тло, що передує «справжній теорії». Вони входять у саму тканину його мислення. Бразильська нерівність, політичне виключення, досвід репресії, християнсько-гуманістичне середовище Латинської Америки і практика роботи з тими, кого суспільство позбавляло голосу, разом створили умови, в яких освіта постала для Фрейре як проблема свободи. Це фундамент на якому далі під дією подальших філософських впливів розгортаються ключові поняття його концепцій, педагогіка Фрейре набуває критичного характеру. Подальше вивчення філософських засад дозволяє точніше зрозуміти, як цей досвід перетворився у цілісну концепцію «освіти як практики свободи».

1.3. Філософські засади педагогіки Пауло Фрейре

Ранні філософські погляди Пауло Фрейре формувалися під впливом християнського гуманізму й персоналізму. У цьому інтелектуальному середовищі питання освіти мислилося також як проблема людської гідності, свободи, відповідальності й участі в історії. Йдеться про католицьке інтелектуальне середовище Бразилії середини XX ст., у якому французький персоналізм був переосмислений у зв'язку з питаннями соціальної дії, демократизації та відповідальності християнина перед історією. Н. Валенцано зазначає, що головним посередником французького персоналізму в Бразилії, зокрема ідей Муньє та Марітена, був Алсеу Аморозо Ліма (*Alceu Amoroso Lima*, 1893–1983), відомий також під псевдонімом Трістан ді Атаїді (*Tristão de Ataíde*) – журналіст, культурний критик і католицький активіст. Він очолював *Ação Católica Brasileira* у 1935–1945 рр., писав популярну недільну колонку в *Jornal do Brasil* і керував *Centro Dom Vital* – невеликим, але впливовим католицьким

інститутом, значущим для інтелектуальних еліт, серед яких перебували і Пауло Фрейре, і його друг Дом Гелдер Камара (Valenzano, 2021, p. 75).

У цьому середовищі персоналізм сприймали не як абстрактну метафізику, а як мову, що дозволяла поєднати християнську етику з питанням соціальної відповідальності. Валенцано підкреслює, що католицькі молодіжні рухи, зокрема *Juventude Universitária Católica* і пізніше *Ação Popular*, активно обговорювали французьких католицьких мислителів; Муньє був особливо популярним серед молодих активістів, а мова П. Фрейре сприймалася ними як близька й зрозуміла. Персоналістичний вплив на П. Фрейре слід бачити не тільки в окремих цитатах чи прямих запозиченнях, а в самому способі постановки питання про людину: вона не є ні пасивним об'єктом опіки, ні ізольованим індивідом, а істотою, здатною до свободи, діалогу, співбуття з іншими та історичної дії (Valenzano, 2021, pp. 75–77).

Персоналізм і християнський гуманізм не пояснюють усю філософію Пауло Фрейре, але без них важко зрозуміти її етичну основу. Ще до звернення до марксистської соціальної критики П. Фрейре розглядав освіту як сферу, що безпосередньо стосується людської гідності, свободи й відповідальності перед іншою людиною. Пізніше ця етична основа не зникає, а поєднується з критикою експлуатації та соціального пригноблення. Н. Валенцано показує, що у молодості П. Фрейре був близький до французької традиції християнського гуманізму й персоналізму, зокрема до ідей Теяра де Шардена, Жака Марітена й Еммануеля Муньє; попри це робота з робітниками й селянами поступово підводила його до питання про корені експлуатації та до використання марксистських аналітичних інструментів (Valenzano, 2021, pp. 69–70). Саме в діалозі між персоналістичним гуманізмом і марксистським гуманізмом, за Валенцано, можна шукати підвалини філософського підходу П. Фрейре та основних понять його політико-освітньої теорії (Valenzano, 2021, p. 69).

Звернення Пауло Фрейре до марксистської традиції збільшило масштаб його аналізу. Якщо персоналізм загострював для нього питання про гідність людини та її покликання до гуманізації, то марксизм давав змогу побачити ті соціальні відносини, у яких ця гуманізація систематично блокується. Н. Валенцано слушно зазначає, що, працюючи з робітниками й селянами, П. Фрейре дедалі наполегливіше ставив питання про корені експлуатації; саме ця реальність підводила його до марксистської теорії, не змушуючи, однак, відмовитися від гуманістичної чи персоналістичної основи його мислення (Valenzano, 2021, р. 69). Марксизм був важливий для П. Фрейре передусім як спосіб історизувати пригноблення. Бідність, залежність, мовчання і покора в такій перспективі перестають виглядати як природний стан або приватна неспроможність людини. Вони постають як наслідок конкретних відносин влади, експлуатації та культурного панування. Тому, починаючи з «Педагогіки пригноблених», у працях Фрейре дедалі помітнішими стають марксистські аналітичні категорії: ідеологія, свідомість, відчуження, дегуманізація, praxis, соціальна трансформація. Валенцано підкреслює, що саме ці поняття дозволяють П. Фрейре пов'язати педагогіку як з навчанням, так і з критичним дослідженням соціальної реальності (Valenzano, 2021, pp. 70–71).

Важливо, що П. Фрейре не приймав марксизм як готову доктрину, яку можна механічно застосувати до освіти. Його цікавила не побудова «єдино правильної» марксистської педагогіки, а критичне використання марксистських інструментів для демістифікації тих форм влади, які в повсякденній свідомості часто здаються природними. Починаючи з «Педагогіки пригноблених», помітне використання лексики марксизму та зміна оптики: соціальний світ відкривається як історично вироблений, а отже, не остаточний. Те, що було подано як доля або порядок речей, може бути назване, осмислене і змінене. але це не скасовує його християнсько-гуманістичного й персоналістичного підґрунтя. Ця зустріч із Марксом не означала для П. Фрейре розриву з християнством: за відомим

формулюванням, «Бог привів мене до народу, а народ привів мене до Маркса», але, зустрівши Маркса, він продовжував зустрічати Христа, зустрічаючи людей (Horton & Freire, 1990, pp. 245–247; Valenzano, 2021, p. 69).

Саме ця подвійна оптика - християнсько-гуманістична і марксистська - не дозволяла Фрейре перетворити марксизм на нову ортодоксію. У діалозі з Гортоном він визнавав, що багато навчився від Маркса, але наполягав: не можна бути «навченим Марксом» без серйозних запитань. Критичне мислення, якщо воно справді критичне, не може бути закритим або знерухомленим. Тому марксизм у П. Фрейре працює не як система остаточних відповідей, а як інструмент критичного розпізнавання реальності (Horton & Freire, 1990, pp. 246–247).

П. Фрейре послідовно уникає економічного редукціонізму. Він визнає, що пригноблення має структурний характер, але не вважає, що визволення автоматично настає після зміни матеріальних умов. Його цікавить також те, як пригноблення входить у свідомість людини: формує страх свободи, залежність від авторитету, недовіру до власного голосу і здатність приймати нав'язану картину світу як власну. С. Ароновіц точно схоплює цю відмінність: від Маркса П. Фрейре бере розуміння історії як процесу, позначеного класом і класовою боротьбою, але історичний матеріалізм у його звичній формі не є достатньою умовою свободи. Потрібні також свідомість, подолання страху свободи і готовність пригноблених діяти як суб'єкти власного визволення (Aronowitz, 2013, pp. 5–6).

Дослідники також застерігають від надто прямолінійного уявлення про раннє знайомство П. Фрейре з Марксом. Валенцано зазначає, що в молодості Фрейре, ймовірно, мав обмежене безпосереднє знання текстів Маркса і уважніше читав інтерпретації марксизму XX ст. – Еріха Фромма, Жана-Поля Сартра, Дьєрдя Лукача, Карела Косіка, Антоніо Грамші та інших авторів (Valenzano, 2021, pp. 69–70). Тож саме в гуманістичній й діалектичній інтерпретації

марксизм входить у його педагогіку. У «Листах до Крістіни» П. Фрейре згадував, що до Маркса його привели не абстрактні теоретичні пошуки, а «трагічна реальність» нетрів, ярів і заболочених околиць Ресіфі; при цьому знайомство з Марксом, за його словами, не означало відмови від Христа (Freire, 1996, p. 86).

Під час обговорень своєї позиції П. Фрейре не заперечував напруження між християнським і марксистським горизонтом своєї думки, але й не сприймав його як взаємовиключення. Наприклад, у діалозі з Майлзом Гортоном (1905–1990) – відомим американським освітянином та громадським активістом, П. Фрейре згадував, що вперше пішов до робітників і селян у нетрі Ресіфі під впливом християнської віри, але саме зустріч із їхньою реальною злиденністю, домінуванням і експлуатацією привела його до Маркса. При цьому П. Фрейре наголошував, що його «зустрічі» з Марксом ніколи не означали припинення «зустрічей» із Христом (Horton & Freire, 1990, pp. 245–246). Відповідаючи на закиди у суперечливості, він говорив, що завжди звертався і до Христа, і до Маркса «дуже люблячим способом», а тому має право бути суперечливим, хоча сам не вважає свою позицію суперечливою (Horton & Freire, 1990, p. 247).

Тому марксистська критика у П. Фрейре переходить у педагогічну проблематику. Освіта має не просто пояснити людині, що вона живе в нерівному світі, а допомогти їй побачити цей світ як історично створений і відкритий до дії. Особливо виразною ця марксистська лінія стала після чилійського періоду. Деніель Шугуренський показує, що досвід вигнання і робота в Чилі сприяли переходу Фрейре від більш волонтаристського й національно-розвиткового бачення до структурнішого розуміння соціального відтворення і соціальної зміни. У Чилі П. Фрейре познайомився з новими інтелектуальними колами, теорією залежності, марксистською думкою, зокрема через Марселу Гахардо, яка ввела його в читання авторів на кшталт Антоніо Грамші. «Педагогіка пригноблених» уже значно глибше пов'язана з марксистським гуманізмом, ніж попередня «Освіта як практика свободи» (Schugurensky, 2014, pp. 25–26).

Отже, марксизм поглибив гуманістичну інтуїцію П. Фрейре, дав змогу перейти від співчуття до пригноблених до аналізу структур, які відтворюють бідність, мовчання, залежність і приниження. Але саме гуманістичне ядро не дозволило П. Фрейре розчинити людину в структурі. Для нього визволення завжди має подвійний сенс: воно стосується і зміни соціальних умов, і становлення людини як суб'єкта, здатного називати світ, розуміти його історичність і брати участь у його перетворенні.

У «Педагогіці пригноблених» П. Фрейре осмислює відношення гнобителя і пригнобленого і як соціально-економічний конфлікт, і як драму визнання, у якій одна сторона привласнює право бути суб'єктом, а інша зводиться до об'єкта чужої волі. Тому визволення не може означати просту зміну місць у структурі панування: завдання пригноблених полягає не в тому, щоб самим стати новими гнобителями, а в тому, щоб подолати саму логіку дегуманізувального відношення. Тут прослідковується гегелівська діалектика пана і раба і переходить у фрейрівську педагогіку: освіта має допомогти пригнобленим усвідомити зовнішні умови свого становища і відновити здатність діяти, говорити і мислити як суб'єкти історії.

Одним із важливих інтелектуальних джерел філософії Пауло Фрейре стали ідеї італійського теоретика марксизму Антоніо Грамші (*Antonio Gramsci*, 1891–1937). Цей вплив доречно пов'язувати передусім із періодом вигнання Фрейре в Чилі, коли його педагогічні ідеї від локально національних входять у ширше поле марксистської, латиноамериканської та антиколоніальної критичної думки. П. Мейо зазначає, що саме в Чилі П. Фрейре був ознайомлений із працями Грамші: за свідченням Р. Морроу і К. А. Торреса, Марсела Гахардо познайомила його з іспанським перекладом добірки текстів Грамші з *Letteratura e vita nazionale*. Пізніше, виступаючи в Інституті освіти в Лондоні, Фрейре згадував, що прочитав Грамші вже у вигнанні й тоді відкрив для себе парадоксальну річ: він був “під значним впливом” Грамші ще до безпосереднього знайомства з його текстами

(Мауо, 2013, pp. 53–54). Тож грамшіанський вплив у П. Фрейре не був зовнішнім запозиченням готової теорії П.. Фрейре радше впізнав у А. Грамші мову для того, що вже визрівало в його власному досвіді роботи з пригнобленими: розуміння того, що влада тримається не лише на силі, а й на культурі, мові, звичках мислення, повсякденних уявленнях про «нормальне» і «можливе». Підтвердженням цього є «Педагогіка пригноблених», де вже значно виразніше, ніж «Освіта як практика свободи», спирається на марксистсько-гуманістичний горизонт, у якому питання освіти нерозривно пов'язане з питанням свідомості і боротьби за зміну історичних умов.

Передусім це стосується поняття гегемонії. Для Грамші гегемонія означає не просто панування однієї соціальної сили над іншою. Йдеться про здатність певного класу або групи зробити власне бачення світу загальноприйнятим, «природним», таким, що сприймається як самоочевидний порядок речей. Тому гегемонія діє через школу, Церкву, сім'ю, пресу, культурні інституції, мову, моральні уявлення і щоденні практики. П. Мейо наголошує, що у Грамші гегемонія має виразний педагогічний вимір: “кожне відношення гегемонії є педагогічним відношенням” (Мауо, 2013, р. 56). Що стає важливим для Фрейре, бо якщо панування підтримується не тільки примусом, а й згодою, то освіта не може бути нейтральною сферою передавання знань. Вона або бере участь у відтворенні згоди з наявним порядком, або відкриває можливість його критичного переосмислення. У фрейрівській педагогіці це означає, що школа, грамотність, культурні кола, мова навчання і сама позиція педагога завжди мають політичний сенс. Вони або привчають людину говорити про себе чужими словами, або допомагають їй побачити власний досвід як частину ширших соціальних відносин.

Грамшіанське поняття «здорового глузду» також дає важливий ключ до розуміння П. Фрейре. Для Грамші *common sense* - не обмежується практичною розсудливістю, це фрагментарна, суперечлива картина світу, у якій можуть

поєднуватися елементи правди, забобони, залишки панівної ідеології та реальний життєвий досвід. Мейо підкреслює, що для Грамші «здоровий глузд» не є суцільною помилкою: у ньому є елементи реального досвіду й «доброго сенсу», але вони залишаються фрагментарними і суперечливими. Тому завдання педагогіки прах'іс полягає в тому, щоб допомогти зробити його більш зв'язним, критичним і здатним до осмислення соціальної реальності (Мауо, 2013, pp. 57–59).

П. Фрейре цю лінію формує як перехід від наївної до критичної свідомості. Його завдання полягає не в тому, щоб замінити «хибні» уявлення пригноблених готовою «правильною» ідеологією. Навпаки, йдеться про створення таких умов, за яких люди самі починають бачити, як їхній життєвий досвід пов'язаний із владою, працею, соціальною нерівністю та мовою. Фрейрівський діалог не є нейтральною розмовою чи просто гуманною педагогічною технікою. Він має критичний характер: допомагає вивести на поверхню ті смисли, які здавалися природними, і перетворити життєвий досвід на предмет спільного осмислення. Саме тут стає зрозуміло, чому для П. Фрейре такою важливою є «культура мовчання». Вона не означає буквальної відсутності мовлення. Йдеться про ситуацію, у якій пригноблені групи втрачають право називати світ власними словами і змушені приймати чужу мову опису реальності. У грамшіанській перспективі це можна зрозуміти як наслідок гегемонії: панівний порядок стає сильним через контроль інституції, а також тому, що входить у повсякденне мислення людей, у їхні уявлення про себе, про межі можливого, про причини власної бідності чи залежності. Визвольна освіта у Фрейре повертає людині здатність називати світ у свій спосіб, ставити питання й бачити свою ситуацію не як долю, а як історично сформовану реальність.

Особливо продуктивним для Фрейре виявилось й грамшіанське поняття органічного інтелектуала. У Грамші інтелектуал визначається не лише рівнем освіти або належністю до академічного середовища. Його значення визначається

функцією: він або підтримує наявні гегемонічні відносини, або допомагає їх підважувати. Мейо пише, що Фрейре й інші представники популярної освіти багато запозичують із грамшіванського розуміння органічного інтелектуала: йдеться про людей, які виконують інтелектуальну й педагогічну працю, спрямовану на колективну трансформацію, формування критичної свідомості та соціальну зміну (Мауо, 2013, рр. 59–60). У фрейрівській педагогіці таку функцію виконує педагог, не як носій вищої істини і не як зовнішній провідник. Його роль інша: працювати разом із людьми над тим, щоб їхній досвід став предметом критичного осмислення. Мейо дуже точно формулює цю позицію: відправним пунктом для інтелектуалів, які працюють з людьми, а не від їхнього імені, має бути конкретна ситуація самих людей – їхні турботи, потреби і повсякденний досвід (Мауо, 2013, р. 61). Педагог, за П. Фрейре, входить у процес спільного пізнання світу як його учасник, а не «формує» свідомість пригноблених згори.

Ця думка дозволяє точніше зрозуміти фрейрівську формулу «читання світу», яке передує читанню слова. Вона має як феноменологічний, так і виразний грамшіванський вимір. Право інтерпретувати реальність з опори на власний досвід, який у процесі діалогу набуває критичної форми. Якщо для Грамші боротьба за нову гегемонію передбачає тривалу інтелектуальну й моральну реформу, то для П. Фрейре вона починається з того моменту, коли пригноблені перестають говорити про себе чужими словами.

Важливо не спрощувати грамшіванський вплив до схеми «гегемонія – контргегемонія». Мейо застерігає від надто механічного використання поняття контргегемонії, оскільки сам Грамші цього терміна не вживав, а така опозиція може створити хибне враження простого протиставлення двох блоків. Насправді йдеться про діалектичний процес, у якому відносини влади мають переукладатися всередині самих гегемонічних структур (Мауо, 2013, р. 62). Для П. Фрейре це принципово: визвольна освіта не може бути індоктринацією нової

ідеології. Вона має бути процесом, у якому люди здобувають здатність критично мислити і діяти.

Звернення до ідей Антоніо Грамші допомогло Пауло Фрейре глибше побачити соціальний і культурний вимір освіти. Завдяки цьому фрейрівська педагогіка стає практикою, у якій вирішується, хто має право на інтерпретацію світу, якою мовою описується соціальна реальність і чи можуть пригноблені бути не адресатами чужих смислів, а співтворцями нового розуміння.

Серед інтелектуальних джерел, що істотно вплинули на формування філософсько-педагогічних поглядів Пауло Фрейре, особливе місце належить екзистенціалізму, феноменології та гуманістичному психоаналізу. Саме вони допомогли йому глибше осмислити людину як істоту що живе в конкретній ситуації, здатна до свободи, переживає страх і водночас може змінювати себе та світ. Це поглибило антропологічне підґрунтя філософії П. Фрейре. Д. Шугуренський підкреслює синтетичний характер мислення П. Фрейре: поряд із Марксом і Біблією у його працях присутні Сартр, Гусерль, Муньє, Бубер, Фанон, Меммі, Фромм, Гегель, Мерло-Понті, Грамші та інші автори. Проте оригінальність Фрейре полягає в здатності поєднати різні соціальні теорії навколо політичного виміру освіти, зв'язку освіти із соціальною зміною та ролі людської дії у трансформації структур (Schugurensky, 2014, pp. 92–93).

Екзистенціалістська лінія у П. Фрейре пов'язана передусім із питанням свободи, відповідальності та незавершеності людини. Людина для нього не є раз і назавжди заданою. Вона формується в історії, у конкретних обставинах, які можуть її обмежувати, але не позбавляють здатності діяти. Тому освіта не може бути лише пристосуванням до наявного порядку. Вона має справу з людиною, яка може ставити питання про світ, не приймати власне становище як долю і шукати можливість іншого майбутнього. У «Педагогіці пригноблених» П. Фрейре прямо пов'язує проблемно-орієнтовану освіту з тим, що люди є «істотами у процесі становлення», усвідомлюють власну незавершеність і

живуть у незавершеній реальності; саме в цьому, за П. Фрейре, лежать корені освіти як суто людського феномену (Freire, 2000с, pp. 84–85).

Незавершеність у П. Фрейре є не слабкістю людини, а умовою її свободи. П. Фрейре тому й заперечує детермінізм: соціальні умови можуть пояснювати ситуацію людини, але не мають права закривати питання про її здатність діяти. У «Педагогіці надії» він уточнює цю думку ще різкіше: гуманізація і дегуманізація не є ні «долею», ні «фатумом»; людська природа не існує до історії, а формується в історії, і саме тому покликання до гуманізації не є готовою сутністю, а історичним завданням (Freire, 2021b, pp. 103–104). Тут важливо не спростити П. Фрейре до оптимістичного гуманізму. Він не говорить, що людина «сама все може», якщо достатньо захоче. Навпаки, свобода для нього завжди важка, ризикована і пов'язана з боротьбою. С. Ароновіц, аналізуючи інтелектуальні джерела П. Фрейре, зауважує: історичний матеріалізм у звичному вигляді був для П. Фрейре лише необхідною, але недостатньою умовою свободи. Соціальні обставини можуть визріти для змін, однак визволення потребує ще одного виміру – готовності самих пригноблених подолати страх свободи й діяти; у цьому контексті Ароновіц прямо згадує Сартра, для якого свобода пов'язана з ризиком і готовністю поставити на карту саме життя (Aronowitz, 2013, pp. 6–7).

Екзистенціалізм допомагає П. Фрейре уникнути двох крайнощів. Людина для нього не є лише продуктом соціальних структур, але й свобода не зводиться до красивої моральної ідеї. Вона не існує поза суспільством і не означає простий індивідуальний вибір. Свобода з'являється тоді, коли людина починає бачити власне становище не як долю, а як історично сформовану ситуацію, яку можна осмислювати й змінювати. Тому освіта є входженням у практику, де людина вчиться бути відповідальною за власне бачення світу і власну участь у його зміні.

Феноменологічний вимір фрейрівської педагогіки пов'язаний із тим, що свідомість у нього ніколи не відділена від світу і її завдання змінити спосіб присутності людтні у світі. Людина не просто «має» свідомість; вона завжди

вже перебуває у світі, сприймає його, діє в ньому, помиляється щодо нього, може бачити його поверхово або критично. Навчання у П. Фрейре починається з досвіду, який потрібно зробити видимим для самої людини, а не абстрактного знання. У «Педагогіці пригноблених» це показано через феноменологічну логіку переходу від «фонового» сприйняття до проблеми: те, що раніше існувало в тлі досвіду і не усвідомлювалося в глибших наслідках, починає «вирізнятися», ставати предметом розгляду і пізнання, а згодом і дії. П. Фрейре прямо посилається на Е. Гусерля та його аналіз свідомості й «фонового усвідомлення» (Freire, 2000с, pp. 82–83).

«Банківська» освіта ізолює свідомість від світу, пригнічує творчу здатність і містифікує реальність; проблемно-орієнтована освіта, навпаки, деміфологізує реальність і стимулює справжню рефлексію та дію щодо неї. У цьому протиставленні П. Фрейре фактично розгортає феноменологічну тезу педагогічно: свідомість не можна «наповнити» знанням, бо вона завжди є свідомістю світу; тому освіта має не завантажувати готові смисли, а допомагати людині критично побачити те, у чому вона вже живе (Freire, 2000с, pp. 83–84).

Р. Морроу і К. А. Торрес пропонують читати Фрейре як мислителя діалогічного суб'єкта: самість не є незалежною, замкненою сутністю, а постає у відносинах з іншими. Онтологічною основою фрейрівської теорії дії вони називають не індивідуалістичну філософію свідомості, а суб'єкт-суб'єктну ситуацію діалогу; джерела цієї позиції пов'язують із Гегелем, Марксом, феноменологією та екзистенціалізмом (Morrow & Torres, 2002, pp. 94–95).

Це дозволяє точніше сформулювати антропологію Фрейре: людина стає суб'єктом не на самоті, а в комунікативному просторі, де її досвід визнається значущим і разом з тим відкривається до критичного перегляду. Тому діалог у П. Фрейре не є «м'якою» педагогічною технікою. Це форма людського становлення. У діалозі людина вчиться бачити власний досвід як частину ширшої історичної й соціальної реальності. Тож «читання світу» є не метафорою

для загальної освіченості, це процес, у якому людина починає відрізняти те, що їй нав'язано як природне, від того, що є історично створеним і може бути зміненим.

Морроу і Торрес також застерігають від метафізичного прочитання фрейрівської ідеї “онтологічного покликання” до гуманізації. На їхню думку, гуманізація у Фрейре не є наперед заданим телосом або сталою сутністю людини. Це відкритий процес боротьби за свободу, у якому люди відновлюють людяність у конкретних ситуаціях діалогу. Вони наголошують, що людська природа у Фрейре мислиться як соціально й історично сформована, тобто така, що постає в історії, а не передує їй (Morrow & Torres, 2002, pp. 95–96).

Третя важлива лінія - гуманістичний психоаналіз Еріха Фромма. Якщо екзистенціалізм загострює питання свободи, а феноменологія - питання досвіду і свідомості світу, то Фромм допомагає Фрейре побачити внутрішній, психологічний вимір пригноблення. У розділі “Converging Self/Other Awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on Transcending the Fear of Freedom” Р. Лейк і В. Дагостіно зазначають, що серед авторів Франкфуртської школи саме з Фроммом у Фрейре найбільше зближень. Фрейре кілька разів відвідував Фромма в Куернаваці наприкінці 1960-х років під час зустрічей, організованих австрійсько-американським теологом і соціальним критиком Іваном Іллічем (Ivan Illich, 1926–2002). Сам Фрейре згадував розмову з Фроммом про те, як важко пригнобленим локалізувати гнобителя поза собою, а Фромм назвав таку освітню практику різновидом «історико-соціокультурного і політичного психоаналізу» (Lake & Dagostino, 2013, pp. 101–102). Це формулювання дуже влучно охоплює те, що у Фрейре не завжди лежить на поверхні: пригноблення існує не лише як зовнішня система примусу, економічної залежності чи політичного безправ'я. Воно входить у саму людину. Пригноблений може внутрішньо прийняти образ гнобителя, почати бачити себе його очима, недовіряти власному голосу, боятися автономії або навіть бажати зайняти місце того, хто панує. Фромм для Фрейре не

«психологічне доповнення», а мислитель, який дозволяє глибше зрозуміти, чому визволення не зводиться до зміни зовнішніх умов. Фрейре безпосередньо звертається до Фромма в першому розділі «Педагогіки пригноблених», коли говорить про пригноблення, свідомість і некрофільну настанову, тобто потяг до контролю, володіння і перетворення живого на річ. Р. Лейк і В. Дагостіно в цьому контексті цитують Фромма, на якого спирається Фрейре: некрофільна людина любить усе механічне, прагне перетворити органічне на неорганічне, надає перевагу пам'яті перед досвідом, володінню перед буттям, а в акті контролю фактично “вбиває життя” (Lake & Dagostino, 2013, pp. 102–103). Для Фрейре це важливо тому, що гнобителю у нього не просто «той, хто має владу». Це людина, чия форма буття побудована на контролі та об'єктивації іншого. Але ще важливіше інше: така логіка може бути засвоєна самими пригнобленими. Вони можуть прагнути не подолати структуру панування, а лише змінити місце в ній. Гуманістичний психоаналіз допомагає Фрейре побачити трагічну двоїстість пригнобленої свідомості: людина прагне свободи, але боїться її; хоче автентичного існування, але при цьому тримається за внутрішньо засвоєний образ гнобителя.

Лейк і Дагостіно прямо пов'язують це з фроммівською темою «страху свободи». Вони зазначають, що хоча Фрейре не посилається на Фромма безпосередньо у своєму аналізі страху свободи в «Педагогіці пригноблених», ґрунтовне читання Фромма показує: сама ідея страху свободи у фрейрівській педагогіці походить із фроммівської теорії. Для Фрейре цей страх є інтегральним для conscientização, але, на думку авторів, він не розгортає до кінця питання “гнобителя всередині” пригнобленого (Lake & Dagostino, 2013, pp. 103–104). Якщо людина боїться свободи, їй недостатньо “пояснити”, що вона пригноблена. Вона має розпізнати, як несвобода вбудована в її власні страхи, бажання, уявлення про нормальне, у звичку підкорятися або копіювати гнобителя. Лейк і Дагостіно, коментуючи Фрейре, наголошують: через ідентифікацію з гнобителем

пригноблені часто не мають ясного усвідомлення себе як осіб або як представників пригнобленої групи; страх свободи може або прив'язати їх до ролі пригноблених, або спонукати бажати ролі гнобителя (Lake & Dagostino, 2013, pp. 107–108).

Тож тут гуманістичний психоаналіз є необхідною умовою глибшого розуміння визвольної освіти. Зовнішнє звільнення саме по собі ще не гарантує свободи. Людина може позбутися прямого примусу, але залишитися залежною від внутрішнього страху, від потреби в авторитеті, від невміння бути автономною. Для Фрейре така перспектива не означає перетворення педагогіки на терапію. Його інтерес не в тому, щоб замінити соціальну критику психологією. Навпаки, психологічний вимір потрібний саме тому, що соціальне пригноблення не залишається “зовні” людини. Воно формує її мову, самооцінку, страхи, способи бажання і моделі дії. Визвольна освіта має одночасно працювати з обома рівнями: з об'єктивними структурами несправедливості і з внутрішнім засвоєнням несвободи. Це не дозволить їй перетворитися на індивідуальну самодопомогу або на зовнішню політичну риторику, яка не торкається глибинних причин покори.

Поряд із екзистенціалізмом, феноменологією та гуманістичним психоаналізом варто згадати й прагматичну лінію, передусім вплив Джона Дьюї. У статті «Моє педагогічне кредо» (*My Pedagogic Creed*) Д. Дьюї визначав освіту як «процес життя, а не підготовку до майбутнього життя» (Dewey, 1897, p. 78). Д. Шугуренський зазначає, що вже у своїй докторській праці *Educação e atualidade brasileira* Фрейре звертався до Дьюї та до бразильської «нової школи», критикуючи централізм, авторитаризм і елітизм освітньої системи (Schugurensky, 2014, p. 19). Із прогресивної традиції Фрейре успадковує увагу до активного навчання, зв'язку знання з досвідом і демократичного характеру освітнього процесу. У Дьюї досвід передусім пов'язаний із демократичним зростанням, участю і розвитком дитини в межах шкільної спільноти. У Фрейре

ж досвід набуває гострішого політичного сенсу: він є як вихідним матеріалом навчання, так і місцем, де виявляються нерівність, мовчання, залежність і можливість їх критичного подолання. Шугуренський підкреслює, що Фрейре цінував методологічні здобутки Дьюї та прогресивної школи, однак його власна критика сягала далі - до капіталістичного способу виробництва, політичної природи освіти й колективних проєктів емансипації (Schugurensky, 2014, pp. 151–152).

Підсумовуючи, екзистенціалізм, феноменологія і гуманістичний психоаналіз допомагають Фрейре знову поставити в центр освіти людину як суб'єкта. Марксизм і грамшівська традиція дають йому змогу побачити, як працюють історичні й соціальні механізми пригноблення. Але екзистенціалізм, феноменологія і Фромм не дозволяють звести людину лише до продукту цих механізмів. Вони вводять у його педагогіку теми свободи, страху, відповідальності, внутрішньої несвободи й здатності людини змінювати себе. Дьюї, зі свого боку, посилює розуміння освіти як живої участі, а не просто підготовки до майбутнього життя. У Фрейре всі ці лінії сходяться в одній антропологічній тезі: людина не стає суб'єктом через накопичення інформації. Вона стає ним у процесі осмисленої участі в житті, де досвід, слово і відповідальна дія невіддільні одне від одного.

Висновки до розділу 1

Отже, як з'ясовано у першому розділі, філософія освіти Пауло Фрейре виростає з досвіду, у якому питання освіти було пов'язане з бідністю, соціальною нерівністю, політичним переслідуванням і боротьбою за людську гідність. Його біографія має філософсько-антропологічне значення, адже проблеми освіти поступово оприявлені в ній як проблема суб'єктності та участі в історії. Інтелектуальні традиції, до яких звертався П. Фрейре, допомогли осмислити цей досвід у філософських поняттях: християнський гуманізм і персоналізм загострили питання гідності особи, марксизм і грамшівська думка відкрили соціальні та культурні механізми пригноблення, а екзистенціалізм,

феноменологія, гуманістичний психоаналіз і прагматизм поглибили розуміння людини як істоти історичної, незавершеної й здатної до дії. Звідси випливає головний результат розділу: освіта у Фрейре є філософською проблемою людського становлення. Наступний крок дослідження - розглянути поняття, через які ця проблема набуває завершеної форми: критику «банківської» моделі, діалог, критичну свідомість і *praxis*.

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ

2.1. Критика «банківської» освітньої моделі

й обґрунтування діалогічної природи освіти

Однією з центральних тем філософії освіти Пауло Фрейре є критика того типу навчання, який він називає «банківською моделлю».

У праці «Педагогіка пригноблених» П. Фрейре починає аналіз цієї моделі з характеристики традиційних освітніх відносин як наративних. Учитель характеризує реальність так, ніби вона впорядкована і пояснена. Учні запам'ятовують і повторюють слідом за ним. Навчальний матеріал перетворюється на набір фраз, які можна правильно відтворити, але при цьому не обов'язково зрозуміти. Цю втрату живого зв'язку між словом і світом П. Фрейре називає «хворобою наративів»: слово залишається, але перестає бути засобом осмислення і перетворення реальності (Freire, 2000с, pp. 71–72).

Звідси постає фрейрівська метафора «банківської» освіти: учень – це немовби сховище, до якого вкладають знання, а вчитель – це немовби вкладник «депозитів», які учень має прийняти. За такою концепцією, кажучи словами Пауло Фрейре, «знання є подарунком, який роблять ті, хто вважає себе знавцями, тим, кого вони вважають невігласами» (Freire, 2000с, р. 72). Ця концепція яскраво увиразнює вади традиційної педагогіки, адже «банківська» модель

стосунків «учитель–учень» тримається на знеціненні учня: її не цікавлять його досвід, мова, потреби, світоглядні запити тощо.

Зазначене не означає, що П. Фрейре, критикуючи «банківську» модель освіти, заперечував такі традиційні форми викладання, як, наприклад, лекції. Як слушно зауважує Деніель Шугуренський, Фрейре не відкидав лекцію як таку; його критика спрямована проти освітніх відносин, в яких студенти зведені до пасивних отримувачів інформації, а діалог і критичне мислення фактично усунуті з навчального процесу (Schugurensky, 2011, pp. 99–100). Суть проблеми полягає не у формі занять, а в тому, що саме стоїть за цією формою. У «банківській» моделі за нею, на жаль, стоїть знецінення учня, уявлення про нього як про порожнє місце.

Саме в цьому, власне кажучи, і полягає хибність «банківської» моделі освіти. Вона робить людину не співучасником процесу пізнання й осмислення, а перетворює її на споживача інформації. Як показує П. Фрейре, у цій системі взаємин учитель знає, обирає зміст, говорить, визначає напрям думки; учні лише слухають, повторюють, виконують, пристосовуються. Суб'єктом навчального процесу постає виключно вчитель, натомість учні залишаються лише об'єктами, «адаптивними, керованими істотами». Наголошуючи негативні наслідки такого підходу, П. Фрейре слушно зазначає: «Чим повніше вони (учні – Авт.) приймають нав'язану їм пасивну роль, тим більше схильні просто пристосовуватися до світу таким, яким він є, і до фрагментованого уявлення про реальність, закладеного в них як «депозит»» (Freire, 2000с, р. 73).

Очевидно, що наслідки «банківської» моделі освіти виходять далеко за межі шкільних чи університетських приміщень. Людина, яку систематично привчають приймати чужі «депозити», поступово втрачає навичку самостійної рефлексії щодо буття і власного місця у світі. Вона звикає до реальності як до даності, до якої потрібно пристосуватися, а не як до історичного процесу, який потрібно зрозуміти і, за потреби, можливо змінити.

Як показує П. Фрейре, «банківська» модель освіти призводить до викривленого бачення реальності, формує в людині звичку «уривчастого» сприйняття світу, яке унеможлиблює розуміння причинно-наслідкових зв'язків між окремими явищами і подіями. Формуючи спотворене світобачення, «банківська» система освіти пов'язує бідність, соціальну нерівність, залежність, гноблення виключно з особистими проблемами людини, браком здібностей, недостатністю зусиль тощо. Реальність у цій системі постає набором даних, які треба засвоїти, а не історичною дійсністю, яку людина спроможна змінювати. Розглядаючи таку освітню модель у політичному вимірі, Пауло Фрейре прямо пов'язує її з інтересами гнобителів: їм безпечніше змінювати свідомість пригноблених, а не саму ситуацію, яка робить пригноблення можливим (Freire, 2000с, pp. 73–74).

Чи має «банківська» модель освіти альтернативи, які усувають її очеидні вади і негативні наслідки? На думку П. Фрейре – так. Таку альтернативу він убачає в проблемно-орієнтованій освіті. Сутність останньої не вимірюється певними дидактичними прийомами на кшталт запровадження «активних методів» навчання або створення доброзичливої атмосфери на занятті. Йдеться про зміну підходів до розуміння логіки пізнання. Знання не є чимось подібним до речей, які можна передавати одне одному. Воно виникає тоді, коли люди разом ставляться до світу, як до проблеми. Як наголошує Д. Шугуренський, аналізуючи фрейрівське протиставлення «банківської» та «проблемно-орієнтованої» моделей освіти, «банківська» модель міфологізує реальність і приховує певні факти соціальних відносин, натомість проблемно-орієнтована освіта прагне деміфологізувати реальність, відкриваючи її різні шари (Schugurensky, 2011, p. 73).

Характеризуючи проблемно-орієнтовану освіту як визвольну, П. Фрейре наголошує, що той, хто по-справжньому цінує свободу людини, має відмовитися від «вкладання депозиту» і замінити його постановкою проблем людського буття

у зв'язку людини зі світом (Freire, 2000с, р. 79). Визвольна освіта, за Фрейре, передбачає певні акти пізнання, суб'єктами яких виступають як учитель, так і учень, а об'єкт пізнання постає тим, навколо чого вчитель і учні входять у спільну пізнавальну роботу (Freire, 2000с, pp. 79–80).

Ще одним важливим виміром проблемно-орієнтованої освіти постає, за Фрейре, її діалогічність. Проблемно-орієнтована модель освіти змінює роль учителя та підвалини його авторитету. Авторитет педагога, як наголошує Пауло Фрейре, має бути «на боці свободи, а не проти неї» (Freire, 2000с, р. 80). Водночас у цій освітній моделі учитель уже не є одноосібним власником істини, який мовби «спускає» її учням з вершини свого становища. Проблемно-орієнтованої освіта реалізується через діалог учителя та учнів, тож учасники освітніх відносин мають спільну відповідальність за процес, у якому зростають і наставники, й їхні підопічні.

Заслуговують на увагу міркування бразильського філософа і педагога щодо сутності та шляхів реалізації діалогічної освіти. Діалогічна освіта, за Фрейре, не є звичайним обміном думками. Вона потребує дисципліни мислення і слова. Дисципліна мислення передбачає виявлення смислів, причин, наслідків, можливостей для дії, врахування контекстів тощо. Водночас неабиякої ваги Фрейре надає й «істинному слову». Промовити «істинне слово» – це не лише висловити певну позицію. «Істинне слово» передбачає єдність рефлексії та дії. Ніхто не може сказати це слово сам і ніхто не може промовити його за інших (Freire, 2000с, р. 88). Діалогічність не означає, що будь-яке висловлювання може претендувати на пізнавальну вагу. Вона означає, що жодна людина не може бути заздалегідь усунута з процесу називання світу. Відкидаючи уявлення про людину як ізольовану і самодостатню істоту, Фрейре так само не сприймає й уявлення про світ як реальність, відмежовану від людей. Справжня рефлексія, на його переконання, має справу з людьми в їхніх взаєминах зі світом (Freire, 2000с, р. 81).

Як бачимо, критика «банківської» моделі освіти у творчості Пауло Фрейре спрямована на подолання системи освіти, що обмежує суб'єктність людини. Обстоювана ним проблемно-орієнтована, діалогічна освіта повертає людині її суб'єктність у процесі пізнання і робить її співдослідником буття. Вона не романтизує досвід, не скасовує ролі вчителя і не підміняє знання розмовою. Водночас вона позбавляє учителя статусу одноосібного власника істини, висуваючи перед ним інше завдання – у взаємодії з учнями зберігати світ відкритим для запитування, пояснення і зміни. Відмова від «банківської» освітньої моделі, за Фрейре, відкриває перед освітою простір свободи, адже допомагає людині зрозуміти, що наявний порядок не є остаточним, його можна ставити під питання й змінювати.

2.2. Формування критичної свідомості як мета освіти

Центральною метою освіти в філософії Пауло Фрейре є формування критичної свідомості – процесу, який він позначає португальським терміном *conscientização*. Цей концепт стосується глибокої зміни в тому, як через освіту людина починає розуміти своє становище у світі, пов'язувати власне життя із соціальними умовами й бачити себе здатною діяти в історії, а не тільки зазнавати її впливу. П. Фрейре розглядає критичну свідомість саме як процес – пізнавальний, антропологічний, етичний і політичний водночас. *Conscientização* не є тотожним із просвітницьким «відкриттям очей». У П. Фрейре критичне усвідомлення має сенс, коли воно переходить у здатність діяти щодо тієї реальності, яку людина навчилася розуміти.

Підґрунтя цього підходу пов'язане з фрейрівським розумінням свідомості. Свідомість для нього не є замкненою внутрішньою властивістю індивіда. Спираючись на сартрівську формулу, П. Фрейре підкреслює, що «свідомість і світ є одночасними»: свідомість не передує світові й не з'являється після нього, а постає у відносинах людини зі світом (Freire, 2000с, р. 81). Через це освітнє

питання у П. Фрейре завжди є ширшими за питання знання. Важливо те, як само людина присутня в реальності: чи сприймає вона світ як замкнений порядок, до якого треба пристосуватися, а чи дивиться на нього, як на історичну ситуацію, яку можна зрозуміти, назвати й змінити.

Пауло Фрейре розрізняє кілька рівнів свідомості, які не варто, втім, розташовувати за ієрархічним порядком. Ідеться радше про різні способи бачення реальності. Магічна свідомість пов'язана зі звуженим полем сприйняття: людина може гостро переживати бідність, залежність, насильство чи безсилля, але не схоплює їхніх соціальних причин. Події здаються наслідком долі, природи, волі зовнішніх сил або власної неповноцінності. У такому стані людина ще не бачить себе суб'єктом історії, здатним впливати на умови власного існування. Наївна транзитивна свідомість уже виходить за межі такої фатальності. Людина помічає проблеми, реагує на несправедливість, може навіть шукати винних і прагнути змін. Проте її пояснення часто залишаються поверховими: складні соціальні суперечності пояснюються випадковістю, моральними вадами окремих людей, їхніми невдачами, браком зусиль або примхою злої волі. Ана Л. Круз (Ana L. Cruz), дослідниця творчості Пауло Фрейре і його послідовниця, спираючись на концепцію бразильського мислителя, характеризує цей рівень через схильність до спрощення проблем, слабкої аргументації, емоційності, фантазійних пояснень. Натомість критична транзитивна свідомість передбачає глибшу інтерпретацію проблем, заміну магічних пояснень причинним аналізом, відкритість до перегляду власних висновків, відмову від пасивної позиції та утвердження практики діалогу (Cruz, 2013, pp. 173–175).

Важлива деталь: ці рівні не є раз і назавжди закріпленими «типами людей». Певна людина може мислити критично в одній сфері, а в іншій залишається залежною від наївних або магічних пояснень. Такий підхід робить концепцію Пауло Фрейре менш схематичною і ближчою до реального досвіду. Критична

свідомість не є статусом, який можна отримати назавжди. Це постійна робота з власним баченням світу, з мовою, страхами, звичними поясненнями, з тим, що здається природним лише тому, що не ставилося під питання.

Очевидно, що формування такої свідомості потребує іншої педагогіки. Коли освіта лише транслює знання, то вона може збільшити обсяг інформації, але не здатна змінити спосіб бачення реальності. Тож П. Фрейре, як вже зазначено вище, розробляє проблемно-орієнтовану освіту, де навчання починається не з абстрактних тем, нав'язаних ззовні, а з проблем, що постали з реального життя людей. Ці проблеми народжуються з конкретних суперечностей: бідності, залежності, мовчання, неможливості бути почутим, досвіду приниження або соціальної невидимості. Це так звані генеративні теми – смислові вузли, у яких зосереджено досвід певної спільноти. Вони виникають на перетині мови, праці, пам'яті, побуту, страхів і надій людей. Як наголошує Пауло Фрейре, генеративну тему не можна шукати ані в людях, відірваних від реальності, ані в реальності, відокремленій від людей; її можна схопити лише у відношенні людина—світ. Досліджувати генеративні теми означає досліджувати те, як люди думають про реальність і як діють щодо неї, тобто їхню *praxis* (Freire, 2000с, р. 106).

Практично це здійснюється через кодифікацію і декодифікацію. Кодифікація подає проблемну ситуацію у символічній формі – через малюнок, фотографію, слово, сцену чи інший образ, у якому навмисно артикульовано певну суперечність життя. Декодифікація є не «розгадуванням» цього образу, а колективним поверненням до реальності, яку він представляє. Люди починають бачити більше ніж окремий випадок, вони встановлюють зв'язки між власним досвідом і ширшим соціальним контекстом. Те, що раніше здавалося приватною нерозв'язною проблемою, поступово стає викликом, на який можна відповідати. Важливо, що в цьому процесі педагог не пропонує критичну свідомість в готовому, так би мовити, вигляді. Його завдання – організувати простір, у якому

досвід учнів може бути оприявнений і проблематизований. Тут доречно згадати одну з найвідоміших формул П. Фрейре: «ніхто не навчає іншого, і ніхто не навчає себе сам; люди навчають одне одного, опосередковані світом» (Freire, 2000с, р. 80). Таке твердження, зауважимо, не заперечує роль педагога, воно лише позбавляє учасників освітніх відносин від монополії на смисл.

Критична свідомість, за Фрейре, означає не інтелектуальну перевагу над іншими чи володіння «правильною» ідеологією. Вона означає здатність бачити світ у його історичності та суперечливості. Освіта, спрямована на *conscientização*, не надає людині готової позиції, вона робить можливим інший спосіб присутності у світі. Особистий досвід перестає бути замкненою приватною історією і стає точкою входу у спільний світ, який потребує перетворення.

2.3. Освіта як дія: від критичної свідомості до соціальних трансформацій

Критична свідомість, за П. Фрейре, завжди пов'язана з історичністю. Людина перестає сприймати реальність як сукупність фактів, що просто трапилися з нею, і починає бачити, що ця реальність формується певними силами: інституціями, мовою, економікою і владою. Через це змінюється і ставлення людини до самої себе, як тої, хто може ці умови осмислювати, називати та змінювати.

Критична свідомість у П. Фрейре не завершується інтерпретацією. Вона внутрішньо спрямована до *praxis* (праксис). Фрейре переосмислює цей давньогрецький термін, розвинутий у марксистській традиції, в контексті освітньої діяльності. У праці «Педагогіка пригноблених» він розкриває це поняття через аналіз природи людського слова: «Слово має два виміри – рефлексію та дію – у такому тісному зв'язку, що коли один приносять в жертву навіть частково, інший відразу страждає. Немає справжнього слова, яке не було б водночас *praxis*» (Freire, 2000с, р. 87).

Пауло Фрейре послідовно критикує розрив між дією і рефлексією як спотворення *praxis*. Коли слово позбавляється дії, воно перетворюється на вербалізм – пустопорожню балаканину, відірвану від реальності. Коли дія здійснюється без рефлексії, вона стає активізмом – сліпою діяльністю без розуміння її сенсу та наслідків. Фрейре прямо наголошує, що однобічне піднесення дії коштом рефлексії заперечує справжню *praxis* і робить діалог неможливим (Freire, 2000с, р. 88).

Визвольна освіта не може бути ані чистим теоретизуванням, ані простою мобілізацією до дії. Люди не просто «вивчають» соціальну дійсність як зовнішній об'єкт. Вони входять у неї через сам процес пізнання. У пізнішій праці «Педагогіка свободи» П. Фрейре прямо називає освіту специфічно людським актом втручання у світ: це втручання може бути спрямоване як на радикальні зміни в суспільстві, так і на підтримання несправедливого соціально-економічного й культурного порядку (Freire, 2000а, р. 98).

Це визначає колективний характер *praxis*. За Фрейре, визволення відбувається у спільній дії. *Praxis* набуває історичної сили тоді, коли особистий досвід входить у спільну мову, а окреме переживання починає осмислюватися як частина ширшої ситуації. Як зазначає П. Фрейре, людське існування не може житися мовчанням або фальшивими словами; люди стають людьми «у слові, у праці, у дії-рефлексії», а називання світу водночас відкриває його як проблему, що вимагає нового називання (Freire, 2000с, р. 88).

Діалог, за П. Фрейре, пов'язаний із пізнанням та можливістю спільної дії. Люди вчаться бачити світ разом, тож можуть ставати співучасниками пізнавального процесу, а не залишатися об'єктами впливу. Бразильський мислитель не випадково визначає діалог як зустріч людей, опосередковану світом заради називання світу. Це не обмін думками для взаємного задоволення і не форма ввічливої дискусії. Діалог спрямований до світу, який має бути

зрозумілий, названий і гуманізований через спільну рефлексію та дію (Freire, 2000с, pp. 88–89).

Критикуючи традиційну освіту, зорієнтовану переважно на адаптацію людини до наявних соціальних структур, Пауло Фрейре обстоює розуміння освіти як практики свободи. Під свободою він розуміє не абстрактне право вибору чи романтичне самовираження. Свобода означає здатність не приймати наявний порядок як остаточний. Людина стає вільнішою тоді, коли бачить, що соціальна реальність має історичний характер, а отже, може бути поставлена під питання і трансформована.

За Фрейре, здатність освіти змінювати людину і суспільство виявляє себе на кількох рівнях. На особистісному рівні вона формує спроможність людини аналізувати власну ситуацію і не пов'язувати її лише з приватними обставинами чи характеристиками. На рівні спільноти вона допомагає людям побачити спільність проблем, які зазвичай кожен переживає осібно і мовчазно. На суспільному рівні вона підважує «культуру мовчання» – мовні засоби, звички та інституційні форми, які допомагають не артикулювати власне пригноблення. Звісно, освіта сама по собі не «робить революцію». Але вона може створити умови, за яких люди починають брати участь у виробленні смислів та цілей.

Звідси стає зрозумілим категоричне заперечення П. Фрейре нейтральності освіти. Нейтральність, у розумінні бразильського мислителя, не є звичайним дистанціюванням педагога від політики. Часто-густо вона стає способом приховати вже зроблений вибір або зберегти наявні стосунки з владою. У праці «Педагогіка свободи» П. Фрейре прямо пише, що освіта як специфічно людська дія має «директивне покликання»: вона звернена до мрій, ідеалів, утопій, цілей, тобто до того, що він називає політичною природою освіти. Нейтральність в освіті, за Фрейре, неможлива. Політичний вимір не є зовнішнім додатком до навчання, він закорінений у самій людській здатності бути виховуваним, незавершеним, історичним і здатним робити вибір (Freire, 2000a, pp. 99–101).

Політичність освіти не означає партійної агітації або права педагога нав'язувати учням чи студентам свою позицію за допомогою тих чи тих маніпуляцій. Д. Шугуренський, роз'яснюючи позицію П. Фрейре щодо цього питання, застосовує влучну формулу: “disclosing, but not imposing”, тобто, педагог не мусить приховувати власних ціннісних і політичних орієнтацій, але так само не має права навіювати їх аудиторії (Schugurensky, 2011, pp. 102–103).

Важливо зазначити, що П. Фрейре не ототожнює свободу з відсутністю меж, а демократичність – із відмовою вчителя від відповідальності. У «Педагогіці свободи» він пише, що свобода не є відсутністю обмежень. Однак завдання полягає в тому, щоб навчитися розрізняти між авторитетом і свободою (Freire, 2000a, p. 98). Авторитарність пригнічує свободу, але всездозволеність також руйнує освітній процес, адже дає змогу педагогу уникати власної відповідальності. У діалозі з Майлзом Гортоном Пауло Фрейре формулює цю думку ще лаконічніше: поганим є не авторитет учителя, а його авторитарність (Horton & Freire, 1990, pp. 180–181).

У П. Фрейре *praxis* має етичний зміст, особливо виразний у його розумінні діалогу. Діалог неможливий без довіри до людської здатності мислити та діяти. Мислитель додає до цього ще радикальнішу умову: «діалог не може існувати без глибокої любові до світу і до людей» (Freire, 2000c, p. 89). У його філософії освіти любов не є приватною емоцією або сентиментальною прикрасою педагогіки. Це етична позиція, несумісна з пануванням. Любити – означає служити справі визволення іншого, визнавати його суб'єктність і не перетворювати діалог на приховану форму контролю.

Тому освіта у Фрейре є не підготовкою до майбутньої дії, а формою самої дії. Вона має сенс там, де критична свідомість переходить у *praxis*. Її визвольний характер відкривається у створенні передумов для усвідомлення людьми власної історичної ситуації, вмінні озвучити її і діяти щодо неї разом з іншими.

Висновки до розділу 2

Як з'ясовано у другому розділі роботи, філософія освіти Пауло Фрейре ґрунтується на розумінні освіти як простору, де вирішується питання про свободу, суб'єктність і спосіб буття людини у світі. Критика «банківської» моделі освіти у працях П. Фрейре виявляє педагогічну обмеженість традиційного навчання, його антропологічну й політичну хибність: знання постає як річ, що передається механічним шляхом від учителя учню, а учень залишається пасивним об'єктом впливу. Натомість альтернативна «банківській» діалогічна освіта виходить із того, що пізнання виникає через спільне осмислення реальності учасниками освітніх відносин.

Поняття критичної свідомості (*conscientização*) у П. Фрейре не можна звести до інтелектуального розвитку чи накопичення знань. Воно означає зміну способу бачення світу, за якої людина починає сприймати соціальну реальність як історично зумовлену та відкриту до перетворення. Освіта перестає бути засобом адаптації до наявного порядку і стає процесом, у якому людина входить у світ як суб'єкт.

Ключовим поняттям, що поєднує критичну свідомість із соціальною трансформацією, є *praxis*. Через *praxis* стає зрозумілим, чому освіта має політичний характер: вона завжди пов'язана з владою і правом на інтерпретацію світу. Попри це, політичність освіти у П. Фрейре не означає ідеологічного нав'язування. Вона вимагає етичної відповідальності педагога і поваги до людської гідності.

РОЗДІЛ 3. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ПАУЛО ФРЕЙРЕ В КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ

3.1. Рецепція і критика поглядів Пауло Фрейре в сучасній філософії освіти

Ідеї Пауло Фрейре найактивніше осмислює сучасна критична педагогіка. Це й не дивно, адже праці бразильського мислителя стали одним із її ключових джерел. Вони значною мірою сформували її категоріальний каркас, а також основні підходи до питань освіти, влади, суб'єктності, соціальної нерівності та можливості суспільних змін.

У північноамериканському контексті особливий вплив має рецепція ідей П. Фрейре у творчості провідних теоретиків критичної педагогіки Генрі Жиру (Henry A. Giroux, нар. у 1943) та Пітера Макларена (Peter McLaren, нар. у 1948). Саме через їхні тексти фрейрівська педагогіка була перенесена з латиноамериканського поля боротьби з неписьменністю та соціальними утисками у ширший контекст роздумів про школу, університет, демократію та культуру. Генрі Жиру прямо називає Пауло Фрейре одним із найважливіших критичних педагогів ХХ ст. й одним із засновників критичної педагогіки, а його працю «Педагогіка пригноблених» вважає класичним текстом цього напрямку, що вплинув на кілька поколінь учителів та інтелектуалів у США та поза їхніми межами (Giroux, 2010b, p. 715).

У візіях Г. Жиру бразильський мислитель постає насамперед речником демократичної публічної освіти, що утверджує новий статус педагогіки як морально і політично відповідальної практики формування громадянської суб'єктності. Як зазначає Г. Жиру, педагогіка, за П. Фрейре, не є тренінгом, набором методів чи індоктринацією. Її завдання – сприяти формуванню умов, за яких учні можуть ставати критичними громадянами, здатними до самовизначення й участі в демократії (Giroux, 2010b, p. 716).

Цей акцент стає особливо важливим у ситуації, коли освіта дедалі частіше описується мовою ринку. Г. Жиру розглядає П. Фрейре як критика неоліберальної деполітизації освіти: школи й університети, на його думку, втрачають статус публічного блага тоді, коли їхня мета зводиться до виробництва «корисних» навичок, вимірюваних результатами і конкурентоспроможною робочою силою. У такій ситуації фрейрівська спадщина повертає до питання, яке не може бути вирішене тестами чи управлінськими показниками: для якого суспільства існує освіта й яку людину вона формує? На думку Г. Жиру, П. Фрейре не є автором готової програми. Але він уможливорює розуміння освіти як практики свободи, а не технічного пристосування людини до наявного порядку.

У Пітера Макларена рецепція Фрейре має радикальніше соціально-критичне звучання. Якщо Г. Жиру акцентує демократичний і публічно-політичний потенціал фрейрівської педагогіки, то П. Макларен наголошує її антикапіталістичний вимір. Для нього П. Фрейре важливий передусім як мислитель, який пов'язав освіту з боротьбою проти експлуатації, імперіалізму, бідності та насильства. П. Макларен характеризує П. Фрейре як одного з перших визнаних теоретиків освіти, який повною мірою побачив зв'язок між освітою, політикою, імперіалізмом і визволенням (McLaren, 1999, р. 49). П. Макларен наголошує, що сила П. Фрейре в тому, що він ніколи не ізолював педагогічну проблематику від соціальних умов. Конкретна зустріч учителя й учня, робота зі словом, досвідом і знанням завжди пов'язані з політичним виміром – із тими відносинами влади, нерівності й виробництва, у межах яких формується людська суб'єктність. Тож фрейрівська педагогіка, в інтерпретації П. Макларена, не може бути зведена до гуманного стилю викладання чи активних методів навчання. Вона стосується того, як люди вчаться розпізнавати соціальні сили, що формують їхнє життя, і діяти задля зміни умов свого існування.

П. Макларен не ідеалізує рецепцію П. Фрейре. Він добре бачить, що впливова теорія легко перетворюється на символ, який різні групи використовують у власних цілях. Звісно, П. Фрейре можна інтерпретувати як гуманіста, революціонера, критичного утопіста, етика або теоретика діалогу, виринаючи окремі елементи з його цілісного проєкту. Сам П. Макларен застерігає, що ім'я П. Фрейре ризикує стати “floating signifier” – знаком, який можна надати будь-якій версії прогресивної освіти (McLaren, 1999, p. 52). Це застереження важливе для сучасної інтерпретації філософії освіти П. Фрейре: йдеться про те, щоб не перетворити його ідеї на освітній бренд або ритуальне цитування. П. Макларен, наприклад, осмислюючи рецепцію П. Фрейре, звертав увагу на його недостатню увагу до гендерного питання, екологічної кризи і локальних культурних форм життя. Такий підхід засвідчує творчий характер осмислення спадщини П. Фрейре в сучасній критичній педагогіці.

Ще один вимір рецепції ідей Пауло Фрейре відкриває новозеландський філософ освіти Пітер Робертс, який пропонує розглядати їх в річищі не тільки педагогіки чи теорії освіти, а й моральної філософії. Осердя моральної філософії П. Фрейре він убачає у проблемі гуманізації. Фрейрівська педагогіка спирається на переконання, що людина має покликання ставати людянішою через критичний, діалогічний праксис. Соціальні структури мають сприяти гуманізації або ж, якщо не виконують цього завдання, підлягають трансформації (Roberts, 1998, pp. 111–113).

Підхід П. Робертса допомагає уникнути спрощеного бачення П. Фрейре як автора «політичної педагогіки». Політичний аспект його концепції освіти має етичне ядро. Гуманізація виступає тут не абстракцією, а критерієм ефективності освітньої практики. Освіта може підтримувати людську гідність, залучати до діалогу, а може й відтворювати мовчання та слухняність.

Один із поширених закидів на адресу концепції Фрейре стосується ризику ідеологізації освіти. Якщо педагог заздалегідь знає, якою має бути «правильна»

критична свідомість, то визвольна педагогіка може непомітно перетворитися на форму світоглядного тиску. Замість того, щоб стимулювати власне мислення, вона починає вести учнів до наперед визначеного висновку. Цей закид не варто відкидати як суто консервативний або зовнішній щодо фрейрівської традиції. Він порушує справді важливу філософську проблему: як відрізнити освіту, що допомагає людині мислити самостійно, від освіти, яка підводить її до наперед заданої політичної позиції?

Г. Жиру, наприклад, долає цю проблему не запереченням політичного виміру освіти, а точнішим його розумінням. Освіта, на думку дослідника, не може бути нейтральною, бо вона завжди формує певний спосіб бачити світ, себе та інших. Як наголошує Г. Жиру, педагогіка є директивною за своєю природою, але це не означає, що вона є формою індоктринації; її завдання – розширювати можливості людської діяльності (Giroux, 2010b, p. 718). Таке розрізнення, на наш погляд, має принципове значення для філософськи коректної рецепції Пауло Фрейре. Визнати політичність освіти – не означає підпорядкувати її партійній або ідеологічній програмі. Це визнання важливе тому, що ставить під сумнів саму можливість освіти без влади та авторитету. Педагог не може говорити замість інших і не може підміняти діалог власним висновком. Його завдання – організувати процес навчання, в якому досвід учасників стає предметом спільного осмислення, а не матеріалом для ідеологічної обробки.

Звідси впливає ще одна умова сучасного прочитання П. Фрейре: його поняття не можна вживати як готові маркери «правильності». Гуманізація, «банківська освіта», діалог, *conscientização*, *praxis*, – усі ці поняття швидко втрачають свою значущість, якщо перетворюються на гасла. Як зауважує Пітер Макларен, Пауло Фрейре, ймовірно, очікував би від читачів уважного аналізу ідеологічних передумов його текстів так само, як він закликав критично читати будь-який інший текст (McLaren, 1999, p. 50). Це дозволяє говорити про рецепцію ідей Фрейре не як про свідчення відданості авторитетному мислителю,

а як про продовження діалогічної роботи мислення. Його спадщина потребує відповідального переосмислення за нових історичних умов.

Сучасна рецепція поглядів П. Фрейре має подвійний характер. З одного боку, його ідеї залишаються одним із головних джерел критичної педагогіки: Генрі Жиру розвиває їх у напрямку демократичної публічної освіти, Пітер Макларен – з позицій радикальної критики капіталізму і трансформаційної прахіс, Пітер Робертс – у річищі моральної філософії гуманізації. З іншого боку, сама впливовість вчення Пауло Фрейре робить неминучим питання про межі його застосування. Його педагогіка зберігає визвольний сенс тоді, коли не стає новою формою педагогічної влади. Вона потребує самокритики й уважності до контексту.

3.2. Ідеї та концепти Пауло Фрейре в освітніх практиках сучасності

У сучасних освітніх практиках ідеї Пауло Фрейре варто розглядати як критичну оптику, що допомагає оцінювати ту чи ту модель освіти за кількома важливими параметрами: чи визнає вона суб'єктність усіх учасників, чи створює простір для діалогу, чи забезпечує людині можливість узяти участь у зміні спільного світу. Саме тому фрейрівський підхід зберігає значення для освіти дорослих, інклюзивної педагогіки та сучасного розуміння цифрової грамотності.

Звернення до ідей П. Фрейре сьогодні не може означати буквального перенесення його методики в нові умови. Йдеться про перевірку сучасних освітніх практик на те, чи зберігають вони головний фрейрівський принцип: учасник освітнього процесу має бути співтворцем смислу та дії. Таке прочитання узгоджується і з українською рецепцією ідей П. Фрейре. Наприклад, Ірина Турчин розглядає його спадщину і як предмет історико-педагогічного аналізу, і як ресурс для сучасної педагогічної теорії та практики. У дисертації української дослідниці окремо проаналізовано застосування ідей П. Фрейре у світовій

педагогіці, їхню актуалізацію в українському освітньому просторі та можливості творчого використання в освітньому процесі (Турчин, 2018b, с. 173).

Практичний потенціал ідей П. Фрейре оприявнюється, зокрема, в освіті дорослих. Це пов'язано з історичним походженням його педагогіки і тим, що саме доросла освіта найвиразніше ставить питання про зв'язок навчання з життєвим досвідом. Але варто брати до уваги, що така освіта не зводиться лише до швидкого набуття «ринкових» навичок. Фрейрівська логіка вимагає, щоб навчання було пов'язане з реальними питаннями, які визначають життя учасників: їхньою працею, доступом до ресурсів, громадянською активністю тощо. У такому разі освіта дорослих перестає бути компенсаторною послугою; люди можуть осмислювати власне становище та брати участь у виробленні відповідей на спільні проблеми. Наприклад, програма *Letters for Life* у Португалії, за описом UNESCO Institute for Lifelong Learning, будує зміст навчання на фрейрівському понятті грамотності як «читання світу» та емансипативної практики; підготовка фасилітаторів поєднує теоретичне і практичне знання, потрібне для роботи з дорослими в неформальних мультикультурних контекстах. Показовим сучасним прикладом є школа дорослих *La Verneda–Sant Martí* у Барселоні. Дослідники прямо пов'язують її з теорією діалогічної дії Фрейре та визначають діалогічну популярну освіту як таку, що долучає всіх учасників до процесів ухвалення рішень і творення знання задля соціальної трансформації громади (Ruiz-Eugenio et al., 2023, pp. 47–49). Важливо, що ця школа була не лише освітнім осередком у вузькому сенсі. Вона стала частиною ширшого демократичного руху в освіті дорослих, де самі учасники без університетських дипломів отримували право вирішувати питання власних освітніх процесів і проєктів, не передаючи це право виключно професіоналам (Ruiz-Eugenio et al., 2023, pp. 52–53).

Варто зазначити, що актуальні спроби імплементувати ідеї Фрейре щодо освіти дорослих подекуди стикаються з низкою труднощів. Сучасна система

вимагає від навчання ефективності, швидких результатів та підготовки до ринку праці. Замість того, щоб навчати людей мислити вільно, їх просто тренують виконувати конкретні завдання. Зрештою, це призводить до необхідності визначитися з питанням: чи має освіта дорослих готувати гнучких працівників для бізнесу, чи вона повинна, все ж таки, виховувати критичне мислення та свідомих громадян?

Другий напрям застосування філософії П. Фрейре пов'язаний з інклюзивною освітою. Хоча бразильський мислитель не розробляв теорію інклюзії, його ідеї допомагають критично поглянути на сучасну освіту. Він виступав проти того, щоб просто «втискати» людину в готову систему, не змінюючи самі правила гри. За Фрейре, учня не можна сприймати лише через його діагноз чи потребу в адаптації. Кожна людина приходить із власним досвідом і має створювати нові сенси, а не просто бездумно виконувати вказівки. Такий підхід повністю співпадає із сучасним трендом на залучення батьків та учнів до прийняття рішень в освіті.

У звіті *Voices into Action* Європейської агенції з питань спеціальних потреб та інклюзивної освіти наголошено, що освітня політика і практика не є виключною сферою експертів та професіоналів: кожна людина може вважатися експертом власного життя, маючи унікальні знання, досвід і перспективи (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, p. 8). Це положення важливе для фрейрівського розуміння інклюзії: доступ до освіти є недостатнім, якщо голос учня або його родини не впливає на те, як ця освіта організована. У цьому ж звіті *meaningful participation* визначається як участь, за якої діти та молоді люди можуть висловлювати свої погляди, впливати на рішення і досягати змін у сферах, що стосуються їхнього життя; така участь має бути свідомою, релевантною і добровільною (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, pp. 12–13). Таким чином, інклюзія, як показав

Пауло Фрейре, має бути не тільки політикою доступу, а й політикою участі. В іншому разі інклюзія ризикує залишитися адміністративною процедурою.

Сучасні дослідження на перетині критичної педагогіки, disability studies і партисипативних підходів розвивають саме цю логіку.

Як показує американська дослідниця Емма Мей (Emma May), людей з інвалідністю потрібно не просто запрошувати до участі в навчанні чи дослідженнях. Їхній досвід і знання мають стати основою для створення освітніх програм. Вони повинні нарівні з іншими визначати, як саме проходитиме навчання та наукова робота. Зробити таку співпрацю чесною та реальною допомагають методи активного залучення (партисипація) (May, 2024, pp. 437–438).

Третій напрям актуалізації ідей Пауло Фрейре пов'язаний із цифровою грамотністю. Його підхід потрібен, звісно, не для того, щоб оголосити технології корисними чи шкідливими. За системою координат Фрейре, важливо було би зрозуміти, як саме інтернет та гаджети змінюють стосунки між учителем та учнем? Якщо цифрова освіта просто швидше дає готові тексти, вимагає шаблонних відповідей та контролює кожен крок, вона нічим не краща за стару систему. Це просто стара, віджила школа, але в новій обгортці.

Зазвичай під цифровою грамотністю розуміють просто вміння клацати кнопками та користуватися програмами. Але для Фрейре грамотність — це не просто технічна навичка. Навчатися — означає розуміти світ навколо. Тому цифрова грамотність має вчити критично мислити. Людина повинна розуміти, як цифрові платформи керують нашою увагою, що вони нам показують, а що приховують, та як вони нас контролюють. Без цього людина стане просто слухняним користувачем, який не розуміє, як технології впливають на її життя.

Сучасне продовження ідей Паулу Фрейре у зазначеному річищі здійснює критична цифрова педагогіка. Її головна теза полягає в тому, що технології не є нейтральними інструментами. Вони самі визначають, хто отримає доступ до

знань, як люди спілкуватимуться, як їх оцінюватимуть і в якому темпі доведеться працювати. Відповідно, у цифровій освіти є певний ризик відновлення чи збереження «банківської» моделі освітніх відносин. Роль учителя-депозитора може перейти до платформи або стандартизованого курсу. Учень формально отримує більше доступу до матеріалів, але фактично залишається в позиції виконавця. У такій ситуації цифровізація не гуманізує освіту, а лише робить її ефективнішою як систему контролю й адаптації. Натомість, за Фрейре, технології повинні допомагати людям разом думати, відкрито висловлювати думки, спільно створювати тексти та критично оцінювати інформацію.

Підсумовуючи, зазначимо, що ідеї Пауло Фрейре щодо освіти дорослих, інклюзивної педагогіки та цифрової грамотності є дієвими лише тоді, коли їх застосовують на практиці, а не просто повторюють як привабливі гасла про діалог і свободу. Для сучасних освітніх практик (включно із цифровими та інклюзивними форматами) його філософія освіти може слугувати «лакмусовим папірцем», який допомагає перевірити їхню здатність визнавати людину суб'єктом, їхню повагу до учня як особистості. Зрештою, ця філософія здатна сприяти у пошуках відповіді за запитання, що насправді пропонують людині сучасні методи навчання: свободу чи новий спосіб підпорядкування.

3.3. Філософія освіти Пауло Фрейре

в умовах сучасних кризових суспільств

Умови сучасних кризових суспільств по-новому висвітлюють значення філософії освіти Пауло Фрейре. У часи війни та криз освіта змінюється. Вона не може бути просто передачею знань від учителя до учня. У ситуаціях масового переміщення населення, руйнування соціальних зв'язків і втрати довіри до інституцій саме сфера освіти виявляється тим простором, у якому вирішується, чи збереже людина здатність мислити, говорити, пам'ятати і діяти. За таких умов

ідеї Пауло Фрейре, який пов'язував навчання зі свободою та гідністю людини, набувають особливої актуальності та ваги.

Проте теперішній досвід війни та психологічних травм робить фрейрівський підхід до освіти необхідним, але недостатнім щодо розробки освітніх моделей, адекватних запитам доби. П. Фрейре вірив, що основою навчання є рівноправний діалог між людьми. Але війна руйнує довіру, тож чесна і відкрита розмова часто стає просто неможливою.

Варто взяти до уваги, що у філософії Пауло Фрейре зв'язок між освітою і демократією є внутрішнім, а не зовнішнім. Демократія для нього не зводиться до формальної участі у політичному житті. Освіта є однією з антропологічних умов демократії, оскільки саме в ній формується суб'єкт, здатний критично осмислювати наявний чи запропонований порядок. Як наголошують сучасні документи ЮНЕСКО, в умовах падіння довіри до інституцій, поширення дезінформації, суспільної поляризації та цифрової перебудови публічного простору освіта має формувати не лише знання, а й здатність до участі, співпраці, громадянської відповідальності та критичної взаємодії з цифровим середовищем (UNESCO, 2021; UNESCO, 2024b; UNESCO, n.d.). На 224-й сесії Виконавчої ради ЮНЕСКО наголошувалося, що в умовах падіння довіри до влади, поширення дезінформації та зростання поляризації освіта має формувати активну участь, цифрове громадянство, етичну відповідальність і здатність до співпраці. У такому контексті фрейрівську ідею освіти як практики свободи можна розглядати як одну з філософських передумов демократичного співжиття.

Війна радикально змінює самі підстави освітнього процесу: вона руйнує інституційну тяглість, порушує відчуття безпеки, ускладнює доступ до навчання, розмиває горизонти майбутнього і підпорядковує повсякденне життя логіці виживання. Позиція ЮНЕСКО полягає в тому, що освіта в умовах надзвичайних ситуацій є не другорядним «додатком» до гуманітарної відповіді, а необхідною умовою фізичного, психосоціального і когнітивного захисту, а також довшої

суспільної стійкості. За даними UNESCO та Global Coalition to Protect Education from Attack, у 2022–2023 роках було зафіксовано приблизно 6000 атак на учнів, освітян, школи та заклади вищої освіти. Окремо Education Cannot Wait у Global Estimates 2025 Update оцінює, що 234 млн дітей і підлітків у кризових контекстах потребують термінової підтримки для доступу до якісної освіти. Це означає, що освіта в сучасному світі дедалі частіше мислиться як практика збереження людяності в ситуаціях системного руйнування. Саме тут фрейрівська теза про освіту як практику свободи набуває нового змісту: свобода є не абстрактною автономією, а здатністю не дозволити насильству остаточно зруйнувати людську суб'єктність.

Разом з традиційною війною сучасні суспільства піддаються агресії від інших війн: когнітивної та інформаційної. Виникають проблеми, пов'язані з практиками впливу на свідомість. Інформаційна війна не зводиться до конкуренції повідомлень або зіткнення політичних наративів. Її глибший вимір полягає у боротьбі за інтерпретацію реальності: за те, які події вважають значущими, які причинно-наслідкові зв'язки визнають очевидними, які слова набувають легітимності для опису досвіду, а які виявляються витісненими або дискредитованими. Інформаційна війна впливає як на інформованість людини, так і на самі умови її орієнтації у світі. Саме тут філософія освіти Пауло Фрейре набуває нової актуальності. Його критика «банківської» моделі освіти може бути інтерпретована ширше – як критика будь-якого інформаційного порядку, в якому людина перетворюється на пасивного реципієнта готових формул. У розумінні П. Фрейре небезпека полягає не тільки в незнанні, а в такому способі організації свідомості, коли людина втрачає здатність самостійно проблематизувати реальність і починає сприймати нав'язані смисли як власні. Якщо суб'єкта лише «наповнюють» повідомленнями, не створюючи умов для діалогу, критичного аналізу і постановки питань, поінформованість не веде до свободи. Навпаки, вона здатна маскувати залежність від готових інтерпретацій.

У цьому контексті варто згадати фрейрівську концепцію «називання світу». На думку бразильського мислителя, мова є не технічним інструментом для трансляції інформації, вона є основою відповідальності людини перед реальністю. Назвати явище – значить критично його осмислити та спробувати змінити.

Звідси стає зрозумілою логіка інформаційних воєн. Це не просто потік новин, а спроба відібрати у нас право на власні назви. Нас змушують мислити готовими мовними кліше, де замість власної позиції людина лише дублює нав'язані інтерпретації.

Тож застосування ідей П. Фрейре до сучасних практик інформаційної та цифрової грамотності дозволяє змістити акцент із технічного володіння інформацією на критичну здатність працювати зі смислами. Освіта в умовах інформаційної війни має не лише навчати перевіряти джерела чи розпізнавати маніпуляції, а й формувати здатність ставити питання: хто говорить, від чийого імені, які інтереси стоять за певною інтерпретацією, які альтернативні голоси були усунені з поля видимості. Фрейрівська педагогіка може бути продуктивною основою для сучасної критичної медіа- та цифрової грамотності, оскільки вона розглядає грамотність як здатність осягати світ, розуміти дію механізмів влади через мову та брати участь у творенні власного смислового горизонту.

Однак застосування П. Фрейре до освітнього контексту війни потребує і критичної обережності. Його педагогіка орієнтована на діалог, *conscientização* і колективне осмислення реальності, але масова травматизація може ускладнювати здатність до рефлексії та критичного осмислення. Насправді викладачеві доводиться працювати з крихкістю, фрагментацією досвіду, емоційним виснаженням і вторинною травматизацією. Це не спростовує ідей Фрейре, але вимагає уточнення його концепції *praxis*: у ситуаціях війни вона не може означати лише політичного пробудження і свідомого втручання у світ; вона

повинна мати також вимір турботи і безпеки, а також сприяти відновленню суб'єктності.

Особливо виразно межі та можливості фрейдівського підходу виявляються в темі пам'яті. Для кризових і постконфліктних суспільств освіта неминуче стикається з питанням про те, яким чином говорити про насильство та злочини. У цьому контексті пам'ять не можна розуміти як просте засвоєння «правильної» версії минулого. Освіта, що торкається минулого, у фрейдівській перспективі означає радше проблематизацію минулого: вміння бачити за подіями форми влади, мовчання, виключення та способи легітимації насильства. Такий підхід дозволяє пов'язати історію з моральною і політичною відповідальністю.

Фрейдівська критична педагогіка, застосована до суспільств, які переживають війну або живуть із її наслідками, потребує доповнення з боку сучасної теорії травми та афективної педагогіки. Грецький дослідник Міхалінос Зембілас слушно звертає увагу на те, що в критичній педагогіці недостатньо враховано емоційну складність “troubled knowledge” – знання, пов'язаного з травмою, насильством, історичною провиною, соромом, страхом або втратою. Таке знання не піддається простому раціональному «викриттю» і не завжди одразу веде до емансипативної дії; воно може викликати спротив, мовчання, захист, амбівалентність або повторне переживання болю (Zembylas, 2013, pp. 176–178). У статті Міхаліноса Зембіласа та Цві Бекермана “dangerous memories” описуються як спогади, що здатні порушувати усталені колективні наративи й відкривати інші способи бачити минуле. Такі спогади є «небезпечними», адже виводять людину за межі звичних схем «ми / вони», змушують бачити страждання іншого і ставлять під сумнів комфортні версії історії (Zembylas & Bekerman, 2008, pp. 133–135). Водночас автори наголошують, що педагогіка пам'яті не може завершуватися простим пригадуванням травми: вона потребує простору для різних історій, відповідального свідчення і солідарності з тими, хто також зазнав страждання (Zembylas & Bekerman, 2008, pp. 149–151).

Отже, критична свідомість у суспільстві, що переживає війну, не підлягає виключно раціональному аналізу. Вона потребує етичної, афективної і часової роботи. Людина має не тільки «побачити правду» про насильство, а й навчитися витримувати цю правду, говорити про неї без повторної дегуманізації себе або іншого, розрізняти пам'ять і помсту, біль і політичну маніпуляцію болем. Тож актуалізація ідей Пауло Фрейре в українському контексті сьогодення має враховувати як ідею критичного пробудження, так і травма-чутливі умови, які уможливають це пробудження у педагогічному та етичному сенсах.

Висновки до розділу 3

Як показано у третьому розділі роботи, актуальність філософії Пауло Фрейре залежить від способу рецепції його спадщини. Його ідеї продуктивні тоді, коли дають змогу філософськи аналізувати зв'язок освіти з владою, демократією, гідністю та становленням суб'єкта. У критичній педагогіці, освіті дорослих, інклюзивній освіті, цифровій та інформаційній грамотності фрейрівський підхід дозволяє оцінити, чи постає людина в освіті суб'єктом пізнання, мовлення й дії, чи залишається адресатом готових смислів і процедур. Тому діалог, *conscientização* і *praxis* у Фрейре слід розуміти як необхідні шляхи становлення суб'єктності, а не як педагогічні прийоми.

Водночас рецепція Фрейре виявляє ризик ідеологізації його понять. Діалог, критична свідомість і *praxis* втрачають сенс, коли перетворюються на мову педагогічного нав'язування або на готову схему «правильного» мислення. Звернення до Фрейре потребує критичної роботи з його поняттями: вони мають зберігати діалогічний і визвольний сенс.

Досвід війни, травми, інформаційного тиску й боротьби за пам'ять загострює питання про межі фрейрівської педагогіки. Можливості діалогу, *conscientização* і *praxis* обмежені у кризовому суспільстві через страх, травму чи інформаційні маніпуляції. Тому філософське прочитання Фрейре має бути спрямоване на з'ясування умов, за яких людина може відновити свою

суб'єктність через мовлення, судження і дії. У цьому полягає сучасна філософська сила Фрейре: його підхід дає змогу мислити освіту як практику підтримки гідності й свободи, водночас застерігає від перетворення визвольної педагогіки на нову форму ідеологічного примусу.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження досягло поставленої мети: філософію освіти Пауло Фрейре розглянуто як цілісну концепцію, у якій освіта постає способом становлення людини як суб'єкта. Виконання дослідницьких завдань дало змогу простежити витoki цієї концепції, розкрити її інтелектуальні джерела, проаналізувати основні поняття та окреслити умови її сучасного філософського осмислення.

У центрі роботи - філософське питання про становлення суб'єкта. Для Фрейре людина не є сформованою самосвідомістю, яка лише накопичує знання про світ. Вона входить у реальність уже зануреною в мову, соціальні ієрархії, страх, залежність і успадковані способи тлумачення власного становища. Освіта впливає на те, чи здатна людина розпізнати історичність власного світу і, врешті решт, стати собою у відношенні з іншими та світом. Вона відкриває можливість назвати те, що раніше переживалося як мовчазна даність, і перетворити власне становище на предмет осмислення та дії. Фрейрівська педагогіка є антропологією свободи: вона показує, як людина поступово виходить із позиції об'єкта чужого слова й набуває здатності говорити, судити і діяти від власного імені.

Життєвий шлях Фрейре в роботі розглянуто як важливу умову формування його філософської чутливості. Досвід бідності, соціальної нерівності, роботи з неписьменними дорослими, політичного переслідування, вигнання і повернення до Бразилії утворили нерв його мислення, в якому освіта постала вже як проблема голосу, гідності і дії, як можливість повернення до відповідальної участі у світі.

У роботі показано, що філософія освіти Фрейре формується на перетині багатьох інтелектуальних традицій: християнського гуманізму й персоналізму, марксистської критики, ідей Грамші, екзистенціалізму, феноменології та гуманістичного психоаналізу. Усі ці впливи потрібні Фрейре для осмислення

однієї головної проблеми: як людина може зберегти або відновити свою здатність бути суб'єктом в умовах пригноблення та страху свободи. Християнський гуманізм і персоналізм допомагають йому мислити освіту через гідність людини; марксизм дає змогу побачити соціальні причини нерівності; Грамші показує, як влада діє через культуру, мову й повсякденні уявлення; екзистенціалізм і феноменологія поглиблюють розуміння людини як історичної й незавершеної істоти; Фромм допомагає пояснити, як пригноблення може бути засвоєне внутрішньо. Саме з цього поєднання виростає фрейрівське розуміння освіти як практики свободи.

Критика «банківської» моделі освіти у Фрейре має філософсько-антропологічний сенс. Вона виявляє такий тип освітнього відношення, у якому людина редукується до пасивного приймача готового змісту. Знання тут набуває форми володіння: учитель «має» істину, учень має її прийняти, зберегти й відтворити. Світ подається як уже пояснений, слово втрачає зв'язок із живою реальністю, а учень позбавляється права на власне запитування. Критика «банківської» освіти у Фрейре спрямована проти об'єктивації людини та антидіалогічної структури знання.

Діалог у філософії освіти Фрейре має не методичний, а онтологічний та етичний статус. Він означає спосіб співбуття людей у світі. Через діалог знання перестає бути приватною власністю одного суб'єкта й постає як подія взаємного відкриття. Водночас діалог вимагає етичної передумови: визнання за іншим права брати участь у творенні смислу.

Поняття *conscientização* у роботі розкрито як структуру критичної свідомості, що поєднує історичність, саморефлексію і здатність до *praxis*. Йдеться про зміну способу бачення, за якої людина починає розуміти власне становище як сформоване певними соціальними, мовними, економічними й політичними відносинами. *Conscientização* має епістемологічний вимір, оскільки змінює спосіб пізнання реальності; антропологічний вимір, оскільки пов'язана зі

становленням суб'єкта; етичний вимір, оскільки торкається відповідальності; політичний вимір, оскільки відкриває питання про владу й участь. У Фрейре критична свідомість набуває повноти через *praxis* - єдність рефлексії та дії, у якій свобода отримує практичний зміст.

Політичний характер освіти у Фрейре впливає з її зв'язку з мовою, владою та інтерпретацією реальності, адже освіта не є нейтральною і завжди формує певний спосіб бачення світу. Водночас фрейрівська педагогіка має власну етичну межу: педагогічна спрямованість не може перетворюватися на індоктринацію. Якщо діалог замінюється готовою відповіддю, педагогіка визволення втрачає власний сенс і починає відтворювати ту саму логіку влади, яку прагнула подолати.

Сучасна рецепція Фрейре підтверджує продуктивність його ідей для критичної педагогіки, освіти дорослих, інклюзивної освіти, цифрової та інформаційної грамотності. Їхня філософська цінність полягає в тому, що вони дозволяють оцінювати освіту за тим, як вона ставиться до досвіду, голосу й участі людини. При цьому широка популярність фрейрівських понять створює ризик їхнього спрощення. «Діалог», «гуманізація», «критична свідомість» і *praxis* без аналітичної роботи втрачають силу і стають загальними формулами. Фрейре залишається актуальним саме тоді, коли його спадщина прочитується не як канон, а як імпульс для філософської рефлексії.

Окремого значення фрейрівська ідея «читання світу» набуває в умовах інформаційних і когнітивних воєн. Сучасний вплив на свідомість здійснюється через організацію рамок сприйняття: добір слів, образів, причинних зв'язків, допустимих пояснень і моделей пам'яті. У такій ситуації освіта має справу не лише з інформацією, а зі смисловими структурами, через які людина орієнтується у світі. Фрейрівське «читання світу» постає як здатність бачити ті інтерпретативні рамки, у яких подаються факти. Це робить критичну свідомість

необхідною умовою демократичної стійкості та здатності людини чинити опір формуванню альтернативної реальності через маніпуляції.

В українській ситуації війна ставить перед освітою питання про збереження людської гідності в умовах небезпеки, втрати, травми й інформаційного тиску. Фрейре дозволяє точніше описати, як у кризових умовах освіта пов'язана з голосом, діалогом, критичною свідомістю та суб'єктністю. Однак досвід війни вимагає глибшого дослідження, адаптації та обережного переосмислення у відповідності до заданого контексту.

Таким чином, положення, винесені на захист, отримали обґрунтування в логіці дослідження. Освіта у Фрейре розкрита як простір становлення суб'єкта; критика «банківської» моделі - як філософська критика об'єктивації людини; діалог - як етична й онтологічна умова освітнього співбуття; *conscientização* - як структура критичної свідомості, що переходить у *praxis*; сучасна рецепція - як поле продуктивного розвитку і водночас ризику ідеологізації. У підсумку філософія освіти Пауло Фрейре зберігає значення завдяки тому, що ставить перед освітою радикальне питання: чи допомагає вона людині читати світ, говорити власним голосом і відповідально брати участь у спільному майбутньому, чи привчає її жити в межах чужих інтерпретацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Арендт, Г. (2002). *Між минулим і майбутнім*. Дух і Літера.
- Арістотель. (2000). *Політика*. (О. Кислюк, Пер.). Основи.
- Арістотель. (2002). *Нікомахова етика* (В. Ставнюк, Пер.). Аквілон-Плюс.
- Виготський, Л. С. (1991). *Мислення і мовлення*. (О. Дьякова, Пер.). Либідь.
- Воронкова, В. (2008). Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства. *Філософія освіти*, 1–2(7), 204–220.
- Гайденок, В. (2006). Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*, 2(4), 91–99.
- Ганаба, С. (2011). Філософсько-освітні ідеї П. Фрейре в контексті модернізації історичної освіти. *Проблеми дидактики історії*, 3, 55–59.
- Дьюї, Дж. (2003). *Демократія і освіта*. Літопис.
- Ель Гуессаб, К., Білокопитов, В., & Рудомьотов, Р. (2024). Педагогіка свободи у аксіологічних вимірах освіти. *Філософія освіти. (Philosophy of Education)*, 30(2), 31–38. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-2>
- Зінченко, В. (2014а). Критична соціальна філософія освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філософія*, 15, 18–26.
- Зінченко, В. (2014b). Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації. Частина друга. Критична теорія, соціально-філософська модель. *Філософія освіти*, 1, 127–157.
- Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. ПОППО.

- Кострач, В. В. (2005). До питання виховання особистості індустріального та постіндустріального суспільства: Погляди Василя Сухомлинського та П. Фрейре. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*, 6 (45), 196–201.
- Крекотень, Ю. (2026). Філософія освіти Пауло Фрейре: актуальні аспекти. У А. Є. Конверський (Ред.), *Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2026»*, 23–24 квітня 2026 р. (матеріали доповідей та виступів) (сс. 53–55). ВПЦ «Київський університет».
- Лещенко, І. (2025). Критична педагогіка Пауло Фрейре для розвитку громадянськості майбутніх педагогів. *Наука і техніка сьогодні*, 2(43), 738–748. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)-738-748](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-738-748)
- Петінова, О. & Нестерова, О. (2025). Критична педагогіка Пауло Фрейре у контексті академічної доброчесності здобувачів освіти. У *Сучасна освіта і професійна підготовка воїнів: традиції, інновації, перспективи розвитку. Матеріали I щорічної науково-практичної конференції, 20 березня 2025 р.* Військова академія.
- Платон. (2000). *Держава. Основи.* (Д. Коваль, Пер.).
- Подмазін, С. І. (2006). Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст. *Культурологічний вісник*, 16, 123–128.
- Пошевалова, Т. П. (2005). Фрейре и народное образование Бразилии. *Адукатар*, (6), 37–38.
- Сковорода, Г. (1973). Наркісс. Разглагол о том: узнай себе. У *Повне зібрання творів* (Т. 1, с. 154–200). Наукова думка.

- Турчин, І. М. (2015). Життєвий шлях та освітньо-політична діяльність Пауло Фрейре. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Педагогіка, психологія*, 2(7), 125–130.
- Турчин, І. М. (2016a). Дві моделі освіти П. Фрейре. У *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти* (Вип. 1, с. 172–174). ЛНУ ім. І. Франка.
- Турчин, І. М. (2016b). Діалог у взаєминах викладача та студентів. У *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи* (с. 103–105). ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
- Турчин, І. М. (2016c). Освітня діяльність бразильського педагога Пауло Фрейре. *Історико-педагогічний альманах*, 2, 53–58.
- Турчин, І. М. (2016d). Теорія визволення у критичній педагогіці П. Фрейре. У *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* (с. 205–210). ФОП Покора І. О.
- Турчин, І. М. (2017a). Джерельна база та історіографія дослідження життя і творчості П. Фрейре. *Нова педагогічна думка*, 2(90), 3–6.
- Турчин, І. М. (2017b). П. Фрейре як представник критичного конструктивізму. *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*, 8, 98–104.
- Турчин, І. М. (2017c). Програма поширення письменності Пауло Фрейре. *Педагогічні науки*, 68, 169–175.
- Турчин, І. М. (2018a). Життєвий шлях та освітньо-політична діяльність Пауло Фрейре. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка, психологія*, 2, 125–130.
- Турчин, І. М. (2018b). *Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Львівський національний університет імені Івана Франка]

<https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1826/dysertacyaturchynim.pdf>

- Турчин, І. М., Заячківська Н. М. (2016). Формування науково-педагогічного світогляду Пауло Фрейре. *Вісник Львівського ун-ту. Сер. педагогічна*, 30, 217–225.
- Філянніна, Н. (2016). Концепція визвольної освіти П. Фрейре та екоосвіта. *Схід*, 3, 110–114.
- Фрайре, П. (2003). *Листи до тих, хто насмівився вчити: вчителі як працівники культури* (С. Савченко, Пер.). Акта.
- Фрейре, П. (2003а). *Педагогіка душі* (І. Корунець, Пер.). Веселка.
- Фрейре, П. (2003b). *Педагогіка пригноблених* (О. Дем'янчук, Пер.). Юніверс.
- Фрейре, П. (2003с). *Формування критичної свідомості* (О. Дем'янчук, Пер.). Юніверс.
- Фрейре, П. (2004). *Педагогіка свободи: Етика, демократія і громадянська мужність* (О. Дем'янчук, Пер.). КМ Академія.
- Фрейре, П. (2005). *Педагогіка надії: Повернення до «Педагогіки пригноблених»* (О. Дем'янчук, Пер.). Юніверс.
- Франко, І. (1986). Мислі про освіту і виховання. У *Зібрання творів у 50 т.* (Т. 45, с. 27–63). Наукова думка.
- Чижевський, Д. (2005а). Антропологія. У *Філософія Г. С. Сковороди (у Філософські твори, Т. 1, сс. 271–301)*. Смолоскип.
- Чижевський, Д. (2005b). Етика. У *Філософія Г. С. Сковороди (у Філософські твори, Т. 1, сс. 302–347)*. Смолоскип.

- Anderson, R. K., Landy, B., & Sanchez, V. (2023). Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2(2), 125–140.
<https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.5012>
- Andreola, B.-A. (1993). Action, Knowledge and Reality in the Educational Work of Paulo Freire. *Educational Action Research*, 1 (2), 221–234.
- Apple, M. W. (2011). Paulo Freire, Critical Pedagogy and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Revista e–Curriculum*, 7 (3), 1–21.
- Apple, M. W., Gandin L. A. & Hypolito, A. M. (2001). Paulo Freire, 1921–97. In Palmer, J. A. (Ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (p. 128–132). Routledge.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Viking Press.
- Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing.
- Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing.
- Aronowitz, S. (2013). Paulo Freire’s pedagogy: Not mainly a teaching method. In R. Lake & T. M. Kress (Eds.), *Paulo Freire’s intellectual roots: Toward historicity in praxis* (pp. 1–10). Bloomsbury Academic.
- Bailey, R., Barrow, R., Carr, D., & McCarthy, C. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49 (3), 344–364.
- Bartlett, L. (2008). Paulo Freire and Peace Education. In Bajaj, M. (Ed.) *Encyclopedia of Peace Education* (p. 39–46). Information Age Publishing.

- Bee, B. (1980). The Politics of Literacy. In Mackie, R. (Ed.). *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire* (p. 39–56). Pluto Press.
- Bhattacharya, A. (2011). Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century. Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bowers, C. A., Apffel-Marglin F. (Eds.). (2005). *Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, C. (1978). *Literacy in 30 hours: Paulo Freire's process in North East Brazil*. Alternative Schools Network.
- Bruss, N., & Macedo, D. (1985). Toward a pedagogy of the question: Conversations with Paulo Freire. *The Journal of Education*, 167(2), 7–21.
- Cámara, H. (1971). *Spiral of Violence*. London: Sheed and Ward.
- Collins, D. (1977). *Paulo Freire: His life, works and thought*. Paulist Press.
- Corbett, J., & Guilherme, M. (2021). Critical Pedagogy and Quality Education (UNESCO SDG-4): The Legacy of Paulo Freire for Language and Intercultural Communication. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 447–454.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1962900>
- Cruz, A. L. (2013). Paulo Freire's concept of conscientização. In R. Lake & T. M. Kress (Eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* (pp. 169–182). Bloomsbury Academic.
- Curren, R. (Ed.). (2007). *Philosophy of Education: An Anthology*. Wiley-Blackwell.

- Darder, A. (2014, October 25). *Freire and the politics of radical consciousness* [Conference presentation]. Teaching Critically and Democratically in a Time of Crisis: Paulo Freire Institute Conference, Chapman University.
https://www.academia.edu/9322619/Freire_and_the_Politics_of_Radical_Consciousness_Short_Speech_at_Chapman_University_Conference_November_2014
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (2nd ed.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315560779>
- Degener, S. (2001). *Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education*. Review of Adult Learning and Literacy, 2. <http://www.ncsall.net/?id=562>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Dover Publications.
- Donohue, J. (1994). Paulo Freire – Philosopher of Adult Education. In J. Briton (Ed.), *Molding the hearts and minds: Education, communications, and social change in Latin America* (pp. 177–186). Scholarly Resources.
- Du, T. (2025). Paulo Freire and the Epistemic Disobedience of the South in Internationalization of Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2552766>
- Elias, J. L. (1975). The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation. *McGill Journal of Education*, 10(1), 207–217.
- Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*. Krieger Publishing Company.

- Escobar, H., & Escobar, M. (1981). *Dialogue in the Pedagogical Praxis of Paulo Freire*. UNU Human and Social Development Program.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Voices Into Action: The Voices of Learners and Their Families in Educational Decision-Making: Literature Review* (D. C. Murdoch, A. Mangiaracina, & A. Kefallinou, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 5(4), 425–447.
- Freire, A. M. A. (1995). Literacy in Brazil: The contribution of Paulo Freire. In M. Figueiredo & D. Gastaldo (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (pp. 25–37). Institute of Education.
- Freire, A. M. A. (2001). *Chronicles of love: My life with Paulo Freire* (A. Oliviera, Trans.). Peter Lang.
- Freire, A. M. A., & Vittoria, P. (2007). Dialogue on Paulo Freire. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(1), 97–117.
- Freire, P. (1970a). *The political literacy process: An introduction*. Lutherische Monatshefte.
- Freire, P. (1970b). To the coordinator of a “cultural circle”. *Convergence*, 3(1), 61–62.
- Freire, P. (1972a). Letter to a theology student. *Catholic Mind*, 70(1264), 6–8.
- Freire, P. (1972b). Education: Domestication or liberation. *Prospects*, 2(2), 173–181.

- Freire, P. (1974a). The adult literacy process as cultural action for freedom. In J. W. Ryan (Ed.), *Literacy discussion* (pp. 63–92). International Institute for Adult Literacy Methods.
- Freire, P. (1974b). Research methods. In J. W. Ryan (Ed.), *Literacy discussion* (pp. 133–142). International Institute for Adult Literacy Methods.
- Freire, P. (1975). Education for liberation. *One World*, 8, 16–19.
- Freire, P. (1978a). From *Pedagogy of the oppressed*. In T. Norton & B. Ollman (Eds.), *Studies in socialist pedagogy* (pp. 60–76). Monthly Review Press.
- Freire, P. (1978b). *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. Seabury Press.
- Freire, P. (1979). Know, practice, and teach the gospels (H. Carman, Trans.). *Religious Education*, 74(4), 547–548.
- Freire, P. (1985a). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Greenwood Publishing Group.
- Freire, P. (1985b). Reading the world and reading the word. *Language Arts*, 62(1), 15–21.
- Freire, P. (1987). Afterword. In I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 211–214). Boynton.
- Freire, P. (1990). A critical understanding of social work (M. Moch, Trans.). *Journal of Progressive Human Services*, 1(1), 3–9.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Freire, P. (1995). The progressive teacher. In M. Figueiredo & D. Gastaldo (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (pp. 17–24). Institute of Education.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. Routledge.

- Freire, P. (1998a). Education for critical consciousness. In A.-M. A. Freire & D. Macedo (Eds.), *The Paulo Freire reader* (pp. 80–110). Continuum.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogy of the heart*. Continuum.
- Freire, P. (2000c). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Routledge.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.; Expanded ed.). Westview Press.
- Freire, P. (2007). *Daring to dream: Toward a pedagogy of the unfinished* (A.-M. Araujo Freire, Ed.; A. K. Oliveira, Trans.). Paradigm Publishers.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury.
- Freire, P. (2021a). *Education for Critical Consciousness* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2021b). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (n.d.). *Notes on humanisation and its implications*.
<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1540>
- Freire, P., Fraser, J. W., Macedo, D., McKinnon, T., & Stokes, W. T. (Eds.). (1997). *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. Lang.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey. <https://doi.org/10.4324/9780203986103>

- Freire, P., Macedo, D., & Giroux, H. A. (Eds.). (1987). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Garvey.
- Furter, P. (1985). Profiles of Educators: Paulo Freire. A Controversial Figure. *Prospects*, 15(2), 301–309.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and Work* (J. Milton, Trans.). State University of New York Press.
- Gadotti, M., & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for Development. *Development and Change*, 40(6), 1255–1267.
- Gandolfi, H. (2023). Transnational Conversations about Science Education: Paulo Freire, Interculturality an Socio-Political Transformation. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 159–173. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10163-6>
- Gingell, J., & Winch, C. (2008). *Philosophy of Education: The Key Concepts* (2nd ed.). Routledge.
- Giroux, H. A. (1993). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 177–188). Routledge.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (2nd ed.). Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2010a, November 23). *Lessons to Be Learned from Paulo Freire as Education Is Being Taken Over by the Mega Rich*. Truthout. <https://truthout.org/articles/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich/>

- Giroux, H. A. (2010b). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2013). The fruit of Freire's roots. In R. Lake & T. M. Kress (Eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* (pp. ix–xxi). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2025). Paulo Freire's Legacy and Critical Pedagogy in Dark Times. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 40, 136–149.
- Griffith, W. S. (1974). Paulo Freire: Utopian perspective on literacy education for revolution. In J. W. Ryan (Ed.), *Literacy discussion* (pp. 93–116). International Institute for Adult Literacy Methods.
- Harris, D. B., & Roter, D. L. (2024). Profound Love and Dialogue: Paulo Freire and Liberation Education. *Health Literacy Research and Practice*, 8(3), e118–e120. <https://doi.org/10.3928/24748307-20240613-02>
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- Iheduru-Anderson, K., & Waite, R. (2024). Decolonizing Nursing Education: Reflecting on Paulo Freire's pedagogy of the Oppressed. *Nursing Outlook*, 72(4), Article 102183. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2024.102183>
- Ireland, T. D. (2014). Paulo Freire's legacy for youth and adult education in Brazil. *Andragogical Studies*, (2), 77–84.
- Jones, I. (2012). *Paulo Freire's philosophy of education: Origins, developments, impacts and legacies*. Bloomsbury Publishing.
- Kant, I. (1960). *On Education (Über Pädagogik)*. University of Michigan Press.

- Kirkendall, A. J. (2004). Entering history: Paulo Freire and the politics of the Brazilian Northeast, 1958–1964. *Luso-Brazilian Review*, 41(1), 168–189.
<https://doi.org/10.1353/lbr.2004.0014>
- Kirylo J. D. (2011). *Paulo Freire: The Man from Recife*. Peter Lang Publishing.
- Kirylo, J. D., & Boyd, D. (2017). *Paulo Freire: His faith, spirituality, and theology*. Sense Publishers.
- Kohan, W. O. (2022). *Paulo Freire: A Philosophical Biography* (J. Wozniak & S. D. Rocha, Trans.). Bloomsbury Academic.
- Kress, T. M., & Lake, R. (2013). Freire and Marx in Dialogue. In R. Lake & T. M. Kress (Eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* (pp. 29–52). Bloomsbury Academic.
- Lake, R., & Kress, T. (Eds.). (2013). *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. Bloomsbury Academic.
- Leonard, P., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Routledge.
- Locke, J. (1996). *Some Thoughts Concerning Education*. Hackett Publishing.
- Macedo, D. (2000). Introduction to the anniversary edition. In P. Freire, *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed., pp. 11–27). Continuum.
- Majola, E., Geduld, D., & Rangana, N. (2025). Critical Pedagogy in Context: Problematising the Application of Paulo Freire's Framework in TVET Education in South Africa. *International Journal of Training Research*.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2025.2531215>

- Mallows, D., dos Santos Costa, G., & Lessa, P. (2020). Paulo Freire, the Decolonial Curriculum and the Experience of the Professional Masters in Youth and Adult Education in Bahia, Brazil. *The Adult Learner*, 22, 96–110.
- May, E. (2024). Critical pedagogy and disability in participatory research: A review. *Information and Learning Sciences*, 125(7/8), 437–455.
<https://doi.org/10.1108/ILS-02-2023-0021>
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Zed Books.
- Mayo, P. (2013). The Gramscian influence. In R. Lake & T. M. Kress (Eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* (pp. 53–64). Bloomsbury Academic.
- McLaren, P. (1999). *A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education*. *Educational Researcher*, 28(2), 49–54, 56.
- McLaren, P. (2000a). Paulo Freire's pedagogy of possibility. In S. Steiner, H. Krank, P. McLaren, & R. Bahruth (Eds.), *Freirean pedagogy, praxis, and possibilities: Projects for the new millennium* (pp. 1–22). Falmer Press.
- McLaren, P. (2000b). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (5th ed.). Pearson.
- McLaren, P., & Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and liberation theology: The Christian consciousness of critical pedagogy. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(2), 246–264.
<https://doi.org/10.30965/25890581-09402006>
- McLaren, P., & Lankshear, C. (Eds.). (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. Routledge.

- Micheletti, G. (2010). Re-Envisioning Paulo Freire's "Banking Concept of Education". *Inquiries Journal*, 2(2).
<http://www.inquiriesjournal.com/articles/171/re-envisioning-paulo-freires-banking-concept-of-education>
- Misiaszek, G. W., & Misiaszek, L. I. (Eds.). (2024). *Paulo Freire Centennial*. Routledge. <https://www.vitalsource.com/products/paulo-freire-centennial-misiaszek-greg-william-v9781000924930>
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (Eds.). (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Teachers College Press.
<https://www.scribd.com/doc/256389734/Reading-Freire-and-Habermas>
- Noddings, N. (2015). *Philosophy of Education* (4th ed.). Westview Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Peters, M. A. (Ed.). (2017). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. Routledge.
- Peters, R. S. (Ed.). (1967). *The Concept of Education*. Routledge & Kegan Paul.
<https://doi.org/10.4324/9780203861073>
- Petinova, O., & Nesterova, O. (2024). Philosophical Aspects of Critical Pedagogy of Paulo Freire in the Context of Students' Academic Integrity. *Studia Warmińskie*, 61, 139–156.

- Pinho, T. (2023). Posthumanist Education: The Limits of the Freirean Approach and the Rise of Object-Oriented Pedagogy. *Філософія освіти / Philosophy of Education*, 29(2), 130–142. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-8>.
- Plato. (2007). *The Republic*. Penguin Classics.
- Qi, Y. (2024). Paulo Freire in ECE: Towards a Critical Understanding and Alternative Narratives Within Early Childhood Education (ECE). *Journal of Early Childhood Education*. <https://doi.org/10.1177/14639491241311656>
- Roberts, P. (1998). Knowledge, Dialogue and Humanization: The Moral Philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, 32(2), 95–117.
- Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21st Century: Education, Dialogue, and Transformation*. Paradigm Publishers.
- Roberts, P. (2022). *Paulo Freire: Philosophy, Pedagogy, and Practice*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19437>
- Rossatto, C. A. (2008). Freire's Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity. *Journal of Thought*, 43(2), 149–161.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Émile, or On Education*. Basic Books.
- Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R., & Gairal-Casadó, R. (2023). Dialogic Popular Education in Spain and Its Impact on Society, Educational and Social Theory, and European research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 47–61. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4191>
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, Dialectic and Boundary Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 924–942. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00606.x>

- Scheffler, I. (Ed.). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings*. Allyn & Bacon.
- [Schoder, E. M. \(2010\). *Paulo Freire's Pedagogy of Love* \(A Dissertation for the Doctor of Education Degree\). The State University of New Jersey.](#)
- Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Bloomsbury Publishing.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Garvey.
- Smith-Campbell, Ch. J & S. Littles. (2016). Freire's Pedagogy of Love and a Ph.D. Student's Experience. *Praxis: A Writing Center Journal*, 14 (1), 34–42.
- Takona, J. P. (2025). Transformative Education: Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Its Contemporary Resonance. *Journal of Global Education and Research*, 9(1), 87–107. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.9.1.1351>
- Torres C. A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of Sao Paulo. *Comparative Education Review*, 38 (2), 181–214.
- Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early Writings in Social Justice Education*. Teachers College Press.
- Turchyn, I., & Zayachkivska, N. (2017). Political and Pedagogical Activity of Paulo Freire (1921–1997). In R. Kucha & H. Cudak (Eds.), *Educationalists Versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of All Inhabitants* (pp. 249–269). Społeczna Akademia Nauk.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. (2024a). *Addressing Violent Pasts Through Education: A Policy Guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395088>
- UNESCO. (2024b). *Global Citizenship Education in a Digital Age: Teacher Guidelines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388812>
- UNESCO. (n.d.). *Education for Just and Democratic Societies*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/education-just-democratic-societies>
- Valenzano, N. (2021). Marxist and Personalist Influences in Paulo Freire's Pedagogical Anthropology. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 68–82.
<https://doi.org/10.15366/tp2021.38.007>
- Vandenbroeck, M. (Ed.). (2021). *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Issues and Challenges in Early Childhood Education*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole et al., Eds.). Harvard University Press.
- Zembylas, M. (2013). Critical Pedagogy and Emotion: Working Through “Troubled Knowledge” in Posttraumatic Contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176–189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2008). Education and the Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 125–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00403.x>

