

pedagogical college is to versatile the development of a personality of the future competitive specialist with high legal and political culture, social activity and qualities of a citizen-patriot.

The future teachers' civic development in the extracurricular activities Cossack classes is a unified, purposeful process of formation of the personality of the citizen-patriot, a worker and professional. The success of the future teacher's citizen's education largely determines the spiritual space of the students, which guides them to the purchase and use of the personal experience of the democratic relations that characterize the student government, the design and establishment of a similar space in the future professional activity.

The prospects for further research are related to the definition and study of the concepts and terminology of research, installation the components and levels of performance in the training of future teachers in extracurricular activities of Cossack class.

Key words: *citizenship, democracy, extracurricular activities, Cossack classes, professional, a citizen-patriot.*

УДК 371.018

О. А. Заболотна

Уманський державний педагогічний
Університет ім. Павла Тичини

АЛЬТЕРНАТИВНІ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ: В ПОШУКАХ ОСВІТЬОГО ДІАЛОГУ

Статтю присвячено висвітленню трансформацій ролі вчителя у світлі альтернативної педагогіки. Розглянуто ідею педагогіки пригноблених, запропоновану бразильським науковцем Пауло Фрейре. Продемонстровано різні зміни в ролі вчителя: від повного нівелювання (в антипедагогіці) до ролей трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати (у критичній педагогіці), чуйного партнера-фасилітатора (у Гештальтпедагогіці); фасилітатора самореалізації дитини (в емансипаційній педагогіці) та організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Ключові слова: *альтернативна педагогіка, педагогіка пригноблених, антипедагогіка, критична педагогіка, Гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, трансгресивна педагогіка.*

Постановка проблеми. У сучасному світі освітній діалог вийшов далеко за межі класної кімнати, окремої школи, та навіть і цілої країни. Діалоги, так як і освітні процеси й інституції, стають увесвітніми. Як стверджує відомий дослідник глобалізації Дж. Спрінг, «ключовим є слово «всесвітній». Це означає, що події, які відбуваються в глобальному масштабі впливають на національні системи освіти... Ніщо не є статичним у цій картині. Існує постійна динамічна взаємодія: глобальні ідеї про практику шкільництва взаємодіють із локальними освітніми системами, і в час цієї взаємодії і глобальні, і локальні системи змінюються» [12].

Мета статті – висвітлити трансформації ролі вчителя у світлі альтернативної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Простежимо, як змінювались уявлення про роль учителя в європейській освіті, починаючи з другої половини ХХ ст., коли глобалізація почала набувати особливих темпів. З чого почалися глобальні зміни, результатом яких стала радикальна

трансформація ролі вчителя спочатку на рівні педагогічної теорії, а згодом і на рівні освітньої практики?

Розглянемо приклади того, як локальні освітні ініціативи й інноваційні авторські ідеї вплинули на глобальну освіту, з одного боку, порушивши логіку потреб у вихованні нового покоління для потреб світової економіки, яка заганяє особистість у суворі рамки, а з іншого – давши простір для розвитку креативності та звільнення від «пригноблення».

Революційна ідея «педагогіки пригноблених» належить бразильському науковцю Пауло Фрейре. У 1967 р. він надрукував свою першу книгу – «Освіта як практика свободи», після якої в Португалії світ побачила його найвідоміша праця «Педагогіка пригноблених», яка сколихнула весь світ. У 1970 році книгу було перекладено іспанською й англійською мовами. На батьківщині автора – у Бразилії – вона була опублікована лише в 1974 році, за умов послаблення диктатури. Інтерес до книги не спадає уже десятки років і у 2014 році було опубліковано 30 видання «Педагогіки пригноблених», яке розійшлося більше, ніж мільйонним накладом, надихаючи нові покоління освітян на багато років уперед. У передмові до нього Дональдо Мацедо згадує, як його друзі з тоталітарних країн під ризиком потрапити до в'язниці робили копії книги й записувалися в довгу чергу студентів, які бажали прочитати її [11].

Як народжена на південноамериканському континенті ідея прокотилася світом, чому вона народилася саме в Бразилії і як вона вплинула на глобальну освітню теорію та практику? Почнемо з того, що ідея будь-якого пригноблення має більшу ймовірність народження в умовах певного тиску. 21-річний період перерваної демократії – так званих «бразильських свинцевих років» – тривав з 1964 до 1985 р. і був складним часом, коли бразильські засоби масової інформації зазнавали суворої цензури, науковців на вільнодумство звільняли з роботи, а публічні демонстрації опозиції жорстоко розганяли. Отже, існували об'єктивні умови, які стали підґрунтям для того, щоб екстраполювати суспільно-політичні умови на освітні процеси, на проблеми навчання й виховання та побачити, що у школі діють такі самі механізми пригнічення. Власне ці механізми стають визначальними під час означення функцій учителя, який є провідником ідеї перетворення учня на «гвинтик» у злагодженому механізмі державного порядку й ринкових законів. Іншим механізмом поширення ідеї звільнення учня та вчителя з тенет «педагогіки пригноблення» став переклад праці Пауло Фрейре «глобальною» англійською мовою та її видання в США, що забезпечило доступ до неї далеко за межами батьківщини автора. Існує поширена практика англійського перекладу праць тих авторів, які стали жертвою авторитарного режиму. Ідеться не лише про наукові, а й літературні твори, що утверджують антиавторитарну ідею. Так, американська демократія у прагненні підкреслити свою демократичність в освіті виявила в ній ті самі

механізми пригноблення. Але джина було випущено, й на фоні реформаторських освітніх рухів почали з'являтися нові напрями педагогіки, що пропонували альтернативні підходи до організації освітньої діяльності.

Альтернативна педагогіка стосується тих моделей навчання й виховання, які є принципово відмінними від домінуючих форм. «Поліфонічність» світу вимагає від педагогів визнання того, що ролі можна виконувати по-різному, бути особистістю, сповненою аутентичної толерантності й поваги до інших. Таке розуміння педагогіки залишає теоретику чи практику право бути іншим, власне, бути собою, право розвивати власні ідеї, форми й методи.

Альтернативними вважаються, передусім, ті підходи до навчання й виховання, які є спонтанними, органічними та не підпорядковуються жодним структурам. Значна сила альтернативної педагогіки полягає в її нескінченості й перманентності. Варто зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні й організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загальновизнаних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки. І цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які проклали собі шлях критикою традиційної освітньої системи, зазнавши значного поширення, піддаватимуться серйозній критиці з боку представників тих педагогічних течій, які опиняться по іншій бік межі між традицією та альтернативою.

За цими ознаками до різновидів альтернативної педагогіки можемо віднести антипедагогіку, критичну педагогіку, гештальтпедагогіку, емансипаційну педагогіку, трансгресивну педагогіку тощо. Фактично для кожного з цих напрямів «Педагогіку пригноблених» П. Фрейре визначено однією із засадничих праць. Усі вони є складовими альтернативної педагогіки, що аргументують і підсилюють певні елементи теоретико-педагогічних альтернатив.

Традиційно освіта сприймається як засіб досягнення економічних, соціальних, політичних і культурних цілей. Швидкий розвиток і зміни у глобальному масштабі призвели до того, що освіту почали сприймати саму по собі як важливу мету й цінність. Подібно до економіки, політики та культури, освіта стає необхідним компонентом нашого життя. На особистісному рівні традиційна школа має навчити учня вчитися, а вчителя – вчити. В альтернативній освіті більший акцент робиться на організацію пізнавального процесу вихованців і фасилітацію їхньому учінню.

Специфіка функціонування альтернативних шкіл полягає в тому, що їхні вихованці, як правило, включаються у процес учіння спонтанно, усвідомивши внутрішню потребу до пізнання. Навчально-виховний процес в альтернативних школах має трансдисциплінарний характер, зорієнтований на холистичне сприйняття світу. На відміну від «отримання знань заради знань» автори альтернативних систем обстоюють позицію «пізнавати заради

життя». На відміну від застосування зовнішніх мотиваційних чинників, у альтернативній освіті переважають внутрішня мотивованість, відповідальність і самоорганізація. Отже, особливості реалізації освітньої функції альтернативною школою полягають у націленості на створення умов і зародження внутрішніх мотивів до саморозвитку засобами освіти. Тому вважаємо, що для повнішого усвідомлення альтернативних ролей учителя важливим буде дослідження їхнього розуміння в антипедагогіці, гештальтпедагогіці, критичній, емансипаційній і трансгресивній педагогіці.

Термін «антипедагогіка» був уперше застосований західнонімецьким професором Г. Купферром у 1974 році за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю «Антипсихіатрія та антипедагогіка», у якій розкривались антропологічні погляди М. Мід щодо можливості розв'язання одвічної проблеми конфлікту поколінь. Автор був переконаний, що конфлікт старшого й молодшого поколінь спричинений авторитарними педагогічними впливами. Він переконливо доводить читачеві, що в процесі патологічної педагогічної інтеракції особа, яка навчається, перетворюється на хворого, пацієнта, який постійно вимагає терапії та зовнішнього втручання.

Факт появи в загальній педагогіці поглядів, які не приймають не лише педагогіку як поняття, але і як практику, викликав у науках про виховання дискусію щодо таких питань:

- Чи повинні діти бути вихованими?
- Чи загалом можна виховати іншу людину?
- Чому дітей і молодь виховують часто проти їхньої волі, потреб і очікувань?
- Як співвідносяться цілеспрямований педагогічний вплив і право кожної особистості на самореалізацію?
- Чому видані спеціальними інституціями праці-рекомендації до дії не можуть бути з користю застосовані у практичній діяльності?
- Як може бути так, що суспільства, які претендують на демократичність, піддають дітей і молодь недемократичному вихованню, примусу й тиранії? [5, 154].

Антипедагогіка через своїх засновників, прихильників і продовжувачів намагається дати відповіді на ці та інші питання, розвінчує низку культурних і цивілізаційних міфів, які штучно підтримувалися традиційною педагогікою. Саме антипедагогіка вказує на розбіжності між офіційними освітніми цінностями й тими, які реалізуються вчителями в державній і приватній освітніх сферах. Вона не визнає теорії та практики загальноприйнятого навчання дітей і молоді. Її прихильники виказують протест проти педагогічної омніпотенції, негнучкості педагогічного мислення, дій і навичок, відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, приязнь, самореалізація й відповідність кожній особі, незважаючи на її вік, стать, расу, релігійну приналежність тощо.

Критична педагогіка як освітній теоретичний напрям і практичне навчання й викладання спрямована на підвищення критичної свідомості учнів щодо соціальних умов, що пригноблюють [5, 434].

За визначенням Г. Жиру, «критична педагогіка – це освітній рух, який керується принципами, що допомагають учням розвинути усвідомлення свободи, вміння розпізнавати авторитарні тенденції та здатність пов'язувати знання й правду з практикою та конструктивно діяти» [7].

Теоретичні пошуки критичної педагогіки спрямовані на зміну традиційних стосунків між учителем і учнями, де вчитель є активним агентом, який знає, а учень – пасивний реципієнт учительських знань (так звана банківська освітня концепція). Натомість клас має стати місцем, де нові знання, які базуються на досвіді як учнів, так і учителів, продукуються у процесі значущого діалогу (у процесі використання так званого діалогічного методу, який є досить важливим у реалізації основних засад критичної педагогіки).

Гештальтпедагогіка пов'язана з багатовимірним підходом до людини, відображеним у пентаграмі С. Гінгера (див. рис. 1).

Грецькі літери в пентаграмі умовно відповідають початковим літерам французьких слів, що означають п'ять основних вимірів людської діяльності, які розглядає Гештальт-підхід:

- 1) фізичний вимір: тіло, сенсорика, моторика...;
- 2) афективний вимір: «серце», почуття, кохання...;
- 3) раціональний вимір: «голова» (обидві півкулі), думки і творчість...;
- 4) соціальний вимір: стосунки з іншими людьми, людське, культурне оточення...;
- 5) духовний вимір: місце й значення людини в навколишньому космосі та глобальній екосистемі...

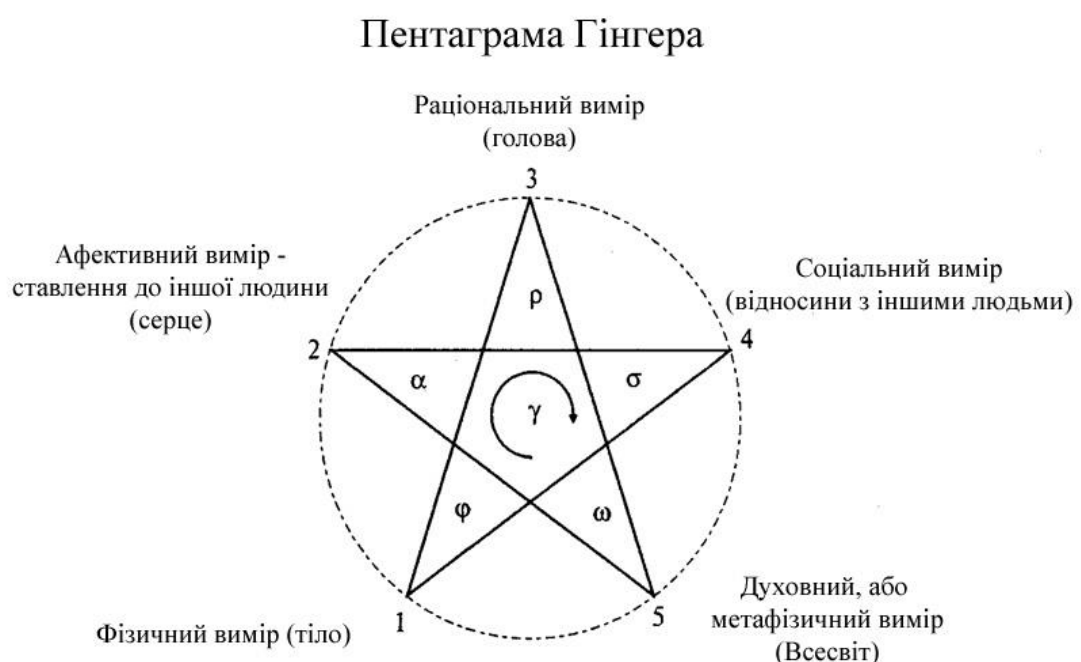


Рис. 1. Пентаграма Г. Гінгера

У центрі зірки С. Гінгер розташував літеру G – початкову літеру слова Гештальт, що символізує взаємозв'язок п'яти основних вимірів [2].

Згідно з положеннями гештальтпедагогіки, стосунки вчителя з учнем повинні мати суб'єкт-суб'єктний характер. Це означає сприйняття вчителем учня як рівноправної цілісної особистості. Учитель виступає в ролі чуйного партнера-фасилітатора, який підтримує та заохочує до навчання, володіє навчальними, виховними, оцінювальними, консультаційними компетенціями [5, 139–141].

Емансипаційна педагогіка сконцентрована на критиці існуючих суспільних стосунків і їх зміні через упровадження в освіту свободи й соціальної справедливості. Концептуальні витоки емансипаційної педагогіки беруть початок у аналізі класових конфліктів і базуються на означенні чинників, які призводять до виникнення й підтримування соціальної нерівності та перешкоджають розвитку свободи. Роль освіти, згідно з основними теоретичними положеннями емансипаційної педагогіки, полягає у створенні антирепресивних виховних форм, які розвивають в особистості почуття справедливості й емансипаційну раціональність. Ідеться, передусім, про освіту, позбавлену будь-яких авторитарних впливів і утисків, тому що, з точки зору цього педагогічного напрямку, під категорією «емансипації» розуміють «звільнення особистості від будь-яких форм репресій, авторитаризму, що обмежують автономність людини в суспільстві й не дають їй змоги реалізувати свої основні права, такі як свобода слова та право на самореалізацію» [5, 135].

Апологети цього напрямку вважають, що «будь-який педагогічний вплив об'єктивно є символічним насиллям, оскільки своєю владою нав'язує культурне свавілля» [1, 23]. Проблема освіти в тому, що вона носить пристосовницький характер, оскільки передбачає пристосування особистості до офіційної ідеології, визначеної панівною групою, а це нищить критичність, самостійність мислення, творчість і активність. Тому, на думку її прихильників, завданням емансипаційної педагогіки є виявлення й аналіз механізмів домінування, поширених в освіті.

Одним з ідеологів емансипаційної педагогіки також вважають П. Фрейре, основні ідеї якого подані в книзі «Педагогіка пригноблених» [6].

Головна роль у формуванні емансипаційної компетентності учнів відводиться вчителю, який є «інтелектуалом» [8], на відміну від «слухняного техника, який підкоряється диктату курикулуму... Мова ефективності й контролю породжує слухняність, а не критичність» [8, 4]. А відтак, діяльність учителя на засадах емансипаційної педагогіки має бути спрямована на:

- створення ніші культурного опору, що дасть змогу особистості протиставляти себе зовнішнім обмеженням і контролю над власним життям;

- підготовку до нових форм взаємозв'язку із владою і розвиток реального самоврядування.

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям у сучасній педагогіці, який постав у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології та гуманістичної педагогіки і психології. До її ключових понять належить концепт «трансгресія», під яким розуміють деякий екзистенційний стан індивіда в освітньому процесі, зумовлений зміною його внутрішніх ідентифікаційних детермінант, розширенням власного досвіду шляхом включення до нього іншого соціокультурного та смислового поля [9, 14]. Трансгресивний прорив створює нові обрії пізнання, відкриває можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку. У граничній педагогіці використовується метафора «пограниччя», що дає змогу виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей [4, 67].

Трансгресивна педагогіка розвиває тезу А. Маслоу, яка полягає в тому, що подолання меж своїх можливостей є важливою та природженою рисою людської природи, тому що людина долає межі, аби стати собою, щоб краще самореалізуватися в житті. Початковою метою людини є її розвиток, а рушійною силою – потреба самоактуалізації [10, 63].

Основоположниками трансгресивної педагогіки вважають американського вченого Г. Жиру та бразильського педагога П. Фрейре. Г. Жиру закликає вчитися трансгресувати. Існуючі межі домінування мають бути піддані сумніву та перевизначені: «Гранична педагогіка ... наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, за яких учні здатні долати межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси формують нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [3, 81].

Сутність позиції П. Фрейре зводиться до того, що, усвідомлюючи своє становище, люди починають розуміти його як історичну реальність, яка піддається перетворенню. П. Фрейре вважав освіту, передусім, інструментом розв'язання соціальних проблем, перетворення навколишнього світу й подолання соціальної несправедливості. Як вважав педагог, «освіта як практика свободи ... не вважає людину абстрактною, ізольованою від суспільства та не пов'язаною з ним істотою і заперечує існування світу як реальності, відокремленої від людей. Аутентична рефлексія представляє не абстрактну людину та світ без людей, а людей у стосунках з навколишнім світом» [6, 370].

Головні принципи трансгресивної педагогіки – діалогічність, конкретність і віра в людину як істоту, здатну до розвитку. Мета такого підходу – активізувати в учнях здатність до осмислення подій і наблизити їх

до розуміння причин ситуацій і подій. Діалогічність, за П. Фрейре, означає, що стосунки між учителем і учнями будуються у формі діалогу, учасники якого рівноправні у процесі вивчення вибраного об'єкта пізнання. «Учитель перестає бути єдиним, хто навчає, а стає одним із тих, хто навчається в ході діалогу з учнями, а ті, зі свого боку, теж учать і при цьому навчаються. І перші, й другі відповідають за процес і результат навчання, в ході якого підвищується рівень знань усіх учасників цього процесу» [6, 87].

Школа у трансгресивній педагогіці – це не місце «сухого навчання», передавання інформації, а місце, де учень живе, розвиваючи власну креативність. Школа – це суспільний організм, який забезпечує можливості відчувати, пережити, пізнати.

Висновки. Отже, як бачимо, відповідно до засад альтернативної педагогіки роль учителя бачиться по-різному:

- вона нівелюється (в антипедагогіці);
- учитель постає в ролі трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати (у критичній педагогіці);
- учитель є чуйним партнером-фасилітатором, що підтримує (у Гештальтпедагогіці);
- учитель – фасилітатор самореалізації дитини (в емансипаційній педагогіці);
- учитель є рівноправним партнером у спільному навчанні (у холістичній педагогіці);
- учитель виконує роль організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Отже, роль учителя зазнає трансформацій, пов'язаних зі зміщенням акцентів із навчання до учіння, коли лейтмотивом освіти стають партнерські стосунки вчителя й учнів, причому і ті, й інші виступають суб'єктами навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьё, Пассрон Жан-Клод ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
2. Гингер С. Гештальт – терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – М. : Специальная литература, 1999. – 287 с.
3. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г. Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми, 2006. – С. 80–91.
4. Предборська І. М. Досвід західної педагогіки і пост-Болонські реалії української освіти / І. М. Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення. – Суми, 2007. – Ч. II. – С. 65–68.
5. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa : Wydawnictwo Academicke «Zak», 2003. – Tom IV. – 1295 s.
6. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freir. – N.Y. : Continuum International Publishing Group, 2000. – 183 p.
7. Giroux H. Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich [Electronic resource] / Henry A. Giroux. – 2011. – № 81. – URL :

<http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>

8. Giroux H. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning / Henry A. Giroux. – Greenwood Publishing Group, 1988 – 249 p.
9. Jenks Ch. Transgression / Chris Jenks. – New York : Routledge, 2003. – 205 p.
10. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / A. Maslow. – Litton Education Publishing, 1968. – 308 p.
11. Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition / Paulo Freire. – NY : Bloomsbury Publishing USA, 2014. – 192 p.
12. Spring J. Globalization of Education: An Introduction / Joel Spring. – London : Routledge, 2008. – 264 p.

РЕЗЮМЕ

Заболотная О. А. Альтернативные роли учителя: в поисках образовательного диалога.

Статья посвящена трансформациям роли учителя в контексте альтернативной педагогики. Детально представлена идея педагогики угнетенных, принадлежащая бразильскому педагогу Пауло Фрейре. Продемонстрированы различные изменения ролей учителя: от полного нивелирования (в антипедагогике) до ролей трансформационного интеллектуала, который помогает все критиковать (в критической педагогике), чуткого партнера-фасилитатора (в Гештальтпедагогике), фасилитатора самореализации ребенка (в эмансипационной педагогике) и организатора диалогического обучения (в трансгрессивной педагогике).

Ключевые слова: альтернативная педагогика, педагогика угнетенных, антипедагогика, критическая педагогика, Гештальтпедагогика, эмансипационная педагогика, трансгрессивная педагогика.

SUMMARY

Zabolotna O. Teacher's Alternative Roles: in Search of Educational Dialogue.

The article is devoted to the teacher's roles transformations in the context of alternative education. The idea of pedagogy of the oppressed by Paulo Freire has been presented in detail. A short outline of the book's history has been given. The social and political roots of the education as the oppression tool have been shown. The banking concept of education has been criticized as the one that contradicts the idea of freedom and democracy.

The author reinforces the idea that democratic changes of education gave start to different alternative visions of the teacher's role, which were expressed through different approaches to education that constituted branches of alternative pedagogy.

As it is shown in the article, Antipedagogy, Critical Pedagogy, Gestalt Pedagogy, Emancipation Pedagogy, Transgressive Pedagogy questioned the teacher's traditional role of being the only source of knowledge able to pass it to students as objects of teaching.

Different changes in the teacher's roles have been demonstrated: the neglected one (in Antipedagogy), the one of the transformational intellectual assisting in criticizing everything (in Critical Pedagogy), the thoughtful facilitating partner (in Gestalt Pedagogy), the child's self-actualization supporter (Emancipation Pedagogy), the dialogue learning organizer (Transgressive Pedagogy).

The author draws a conclusion that the teacher's role has been transformed with the stress moved from teaching to learning; when both the teacher and the student are partners in their reciprocal learning.

Key words: alternative pedagogy, antipedagogy, critical pedagogy, gestalt pedagogy, emancipation pedagogy, transgressive pedagogy.