Для цитирования: Кохан У. О. Пауло Фрейре и «Философия для детей»: критический диалог // Социум и власть. 2018. № 6 (74). С. 55—67.

УДК 101.9

ПАУЛО ФРЕЙРЕ И «ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ»: КРИТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ[1]

Кохан Уолтер Омар (Kohan Walter Omar),
доктор философии, профессор,
Государственный университет Рио-де-Жанейро
(Рио-де-Жанейро, Бразилия),
Университет Британской Колумбии
(Ванкувер, Канада).
786 King Edward Ave. E, Vancouver,
BC V5V E2E, Canada.
E-mail: wokohan@gmail.com

Аннотация

Данная статья представляет собой попытку связать хорошо известную в Бразилии концепцию образовательного мышления Пауло Фрейре с концепцией «Философия для детей» (P4C) Мэтью Липмана. Обосновывается взаимосвязь этих концепций посредством анализа различных взаимовлияний. В статье показано, что данные взаимовлияния не столь очевидны, как заявляют многие сторонники P4C, особенно в Латинской Америке. Изложение статьи разворачивается в контексте образовательной политики современности; обосновывается, почему в отношении политики образования невозможно быть и сторонником взглядов Фрейре, и одновременно занимать нейтральную или одобрительную позицию по отношению к фактическому положению дел в образовательной сфере. Наконец, на основе понимания Липманом взаимосвязи между философией, образованием и демократией в условиях капитализма в статье предлагаются способы осуществления политического дискурса философствования с детьми, инспирированные концепцией образовательного мышления Пауло Фрейре. В результате речь идет политико-ориентированном пути философствования с детьми.

Ключевые понятия:
философия для детей,
Пауло Фрейре,
Мэтью Липман,
образование,
образовательная политика,
критическое мышление.

Когда мы убиваем в себе ребенка, то и нас больше нет.
П. Фрейре [25, p. 64]

Введение

Я использую вопросы чаще, чем что-либо другое.
М. Хортон [25, p. 146]

«Философия для детей» (P4C) — это международное движение, инициированное Мэтью Липманом и Энн Маргарет Шарп в конце 1960-х гг., чтобы привнести философское исследование в практики образования детей. Основываясь на прагматизме Дьюи, Липман и Шарп предложили свою «реконструкцию истории философии» в виде целой программы, состоящей из философских новелл для детей и методических руководств для учителей, чтобы преподаватели, начиная от дошкольной ступени и до старшей школы, имели инструмент для создания «сообществ философского исследования» (СФИ), то есть безопасных образовательных пространств, где получают возможность обмениваться идеями по таким философским вопросам, как истина, дружба, справедливость. СФИ — это демократические пространства, благодаря которым навыки творческого, критического и заинтересованного мышления вырабатываются у детей, чтобы они впоследствии стали демократически настроенными гражданами, в которых так нуждается наше общество [33]. Концепция P4C была создана в Институте по продвижению философии для детей (IAPC) в Монклерском государственном университете (MSU) и постепенно распространилась в более чем 40 странах, в которых теперь применяются разные виды философских практик с детьми, более или менее соответствующие модели Липмана и Шарп [33; 34]. В странах с богатой образовательной и философской традицией, таких как Франция и Италия, появились многочисленные дифференциации этой модели, в настоящее время существует множество методик философии для детей.

Вопрос о политическом влиянии, которое оказала P4C на образование, является весьма дискуссионным. Несмотря на то что Липман и Шарп всегда подчеркивали демократичный характер P4C, предлагая образовательный путь для развития и укрепления демократического общества, «демократия» — это спорное понятие и оценка вариантов демократической практики в различных уголках мира требует тщательного учета этой специфики. Это особенно справедливо для таких регионов, как

[1] Перевод выполнен С. В. Борисовым по изданию: Kohan W.O. Paulo Freire and Philosophy for Children: a Critical Dialogue // Studies in Philosophy and Education. 2018. № 37 (6). P. 615—629.

Перевод подготовлен в рамках задания № 35.5758.2017/БЧ «Философская практика как новая парадигма современных социогуманитарных исследований» Министерства образования и науки Российской Федерации на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности и проекта РФФИ № 17-33-00021 «Теория и практика философского консультирования: компаративистский подход».

Латинская Америка, где призыв к неотложным социальным преобразованиям посредством образования раздается более пятидесяти лет, что создало прочный фундамент для реализации всеми поддерживаемой Р4С. Это выдвигает на первый план следующий, возможно, самый насущный вопрос: можем ли мы ожидать, что Р4С станет тем образовательным инструментом, с помощью которого несправедливые, авторитарные и недемократические общества превратятся в истинно демократические?

Целью этой статьи является анализ этого вопроса. Стратегическая линия изложения заключается в акцентировании внимания на политических подтекстах Р4С в связи с концепцией Пауло Фрейре [30]. Придерживаясь этой линии, первое, что мы проанализируем, это соотношение концепций Мэтью Липмана и Пауло Фрейре, которые, смею предположить, не столь близки, как думают многие сторонники Р4С, особенно в Латинской Америке. Также будут рассмотрены разнообразные попытки, предпринятые многими авторами, установить сходства и различия между этими образовательными концепциями. В следующем разделе статьи будут рассмотрены взгляды Фрейре и Липмана на образование с позиции современного социально-экономического контекста. В заключительном разделе будут рассмотрены истоки политического дискурса философствования с детьми, который инспирирован образовательным мышлением Пауло Фрейре, для того чтобы пролить некоторый свет на политический потенциал Р4С, не только в таких регионах, как Латинская Америка, но и там, куда проникли неолиберальные образовательные дискурсы. Конечная идея заключается в предположении, что как философы-практики Р4С, заинтересованные в демократии, так и те, кто занимается вопросами социальной справедливости, только выиграют от глубокого понимания идей Пауло Фрейре относительно политической роли педагога.

Соотношение концепций Пауло Фрейре и Мэтью Липмана

Невозможно научить критическому мышлению, просто рассуждая о критическом мышлении.
П. Фрейре [25, p. 173]

Пытаясь создать что-то внутри истории, мы должны начать с мечты.
П. Фрейре [25, p. 64]

Было предпринято несколько попыток, главным образом латиноамериканскими учеными, чтобы показать параллели между Мэтью Липманом и Пауло Фрейре [24; 27; 28]. Среди наиболее восторженных сторонников этих идей — Маркос Лорири (Marcos Lorieri), бывший директор Бразильского центра философии для детей (CBFC) и профессор Католического университета Сан-Паулу (PUC-SP), где преподавал Пауло Фрейре[1]. Лорири видит методологическую и теоретическую близость в общей идее диалога и акценте на социальном конструировании знания[2]. Член Секретариата образования штата Мату-Гросу в Куябе Мейбл Веймер (Mabel Weimer) разработала программу обучения учителей, которая построена на соотношении концепций Липмана и Фрейре [49]. Вонсович (Wonsowicz) [50] и Джекомази (Giacomassi) [23] выделяют диалогическое обучение как ключевой момент связи между этими концепциями.

В других странах Латинской Америки данные параллели были обнаружены Аккоринти (Accorinti) [1], который видит общее в этих концепциях в основном в идеях автономии, свободы и многомерного мышления. Исходя из той же аргументации, Парра Контрерас (Parra Contreras) и Медина Фуэнмайор (Medina Fuenmayor) [43] видят связь концепций в стремлении к формированию «гражданских ценностей» в соотношении «сообщества исследователей» (Липман) и «активной тишины» и «педагогики вопроса» (Фрейре). В Испании под редакцией Барриентоса (Barrientos) вышла книга под заголовком «Философия для детей и фрейрерианский демократический тренинг» [4]; этот сборник статей хотя и предполагает, но не раскрывает в полной мере сходство между обеими парадигмами.

В англосаксонском мире два известных специалиста в области философии для детей, Костелло (Costello) и Морхауз (Morehouse) [13] увидели «близкое сходст-

[1] CBFC был создан в 1985 г. в Сан-Паулу Кэтрин Янг Силва (Catherine Young Silva). Спустя более чем двадцать лет, он был закрыт, и теперь Институт философии и образования для развития мышления продолжает свою работу в Куритибе под руководством Дарсисио Мураро (Darcisio Muraro) (http://www.philosletera.org.br). Другие разнообразные философские программы с детьми реализуются в государственных и частных университетах и школах по всей Бразилии.

[2] В частной переписке Лорири утверждал, что телевидение Католического университета Сан-Паулу было намерено записать еще один разговор между Липманом и Фрейре, который должен был состояться в Соединенных Штатах в августе 1997 г. К сожалению, Пауло Фрейре умер за несколько месяцев до этого, 2 мая 1997 г.

во» между «образованием через постановку проблем» Фрейре с одной стороны, и «сообществом исследователей» и «развитием философского мышления в школах» Липмана — с другой. Костелло и Морхауз ратуют за распространение в школах «освободительной педагогики», инспирированной философским мышлением [13, p. 7].

Несмотря на все эти попытки, я полагаю, что связи между концепциями Липмана и Фрейре не настолько близки и глубоки, как хотелось бы ожидать многим участникам движения «Философия для детей», особенно латиноамериканцам (включая меня самого). Я имею в виду не только личные взаимоотношения этих мыслителей, но и связи между их пониманием теории и практики образования. Давайте посмотрим, почему это так.

Самые убедительные и в некотором роде уникальные доказательства, подтверждающие связь между взглядами этих мыслителей, можно установить из утверждений самого Липмана в следующих строках его автобиографии:

«Я бы не стал рассматривать философию для детей в столь широком контексте, если бы не принял к сведению взгляды бразильского педагога Пауло Фрейре, который получил общественное признание в результате того, что применил свою философскую проницательность к образованию детей. В частности, он стремился использовать философствование для улучшения, казалось бы, самых скромных, но в то же время самых существенных навыков детей: чтения и письма. Латиноамериканским педагогам, которые быстро заметили сходства между образовательным подходом Фрейре и философией IAPC, следует выяснить, кто на кого оказал большее влияние».

В 1988 г. бразильский разработчик учебных программ Кэтрин Янг Силва организовала мою встречу с Фрейре в его доме в Сан-Паулу. Это был дружеский визит, во время которого в основном говорил Фрейре, делясь своими наблюдениями о влиянии истории философии на его образовательное мышление, тем самым признавая и мой вклад в это дело и то, что наши достижения во многом совпадают.

Это был вдумчивый, проникновенный разговор, и я думаю, что у нас не было точек кардинального расхождения. Из окна Фрейре открывался великолепный вид уходящего далеко за горизонт Сан-Паулу, но наше воображение открывало нам более далекие перспективы. Последнее заявление Фрейре было относительно того, что даже будучи министром образования Бразилии, даже на этом высоком посту, он признавал, что бразильскую систему образования вряд ли можно будет легко переориентировать. Тем не менее, благодаря Кэтрин Янг Силва и ее семье, тысячи философов Бразилии и сотни тысяч бразильских детей познакомились с философией» [36, p. 148].

Несмотря на попытку Липмана оправдать наши ожидания, цитата говорит сама за себя: Липман допускает неточности относительно Фрейре, который не был министром образования Бразилии, а возглавлял Секретариат образования города Сан-Паулу, но более существенная неточность заключается в том, что хотя, конечно, образовательные идеи Фрейре можно использовать для детей, однако, по сути, его усилия в основном были направлены на образование взрослых [25, p. 47]. Если говорить конкретно, направлены на то, чтобы с минимальными затратами развить способности чтения. Для Фрейре чтение было главным образом не когнитивной способностью, а экзистенциальной формой бытия. Его основной целью было просвещать неграмотных и «угнетенных» не посредством чтения слов, а посредством «чтения мира» (*the reading of the world*). Только такое чтение способно «просветить сознание» (*concientização*, по-португальски) [25, p. 31].

Липман утверждает, что в их разговоре не было «точек кардинального расхождения», однако из приведенной выше цитаты единственное очевидное совпадение видится в достижениях, основанных главным образом на влиянии истории философии на их образовательное мышление. Хотя эстетическая и поэтическая ссылка на горизонт Сан-Паулу может дать нам повод усмотреть объединяющие этих мыслителей образовательные цели, цитата не позволяет нам сколь-нибудь продвинуться в этом направлении по существу дела.

У Липмана есть еще одна ссылка на тот же разговор с Фрейре в интервью, которое он дает в 1994 г. «Бразильской газете» [11]. Журналист просит Липмана высказать свое мнение о методе Пауло Фрейре, на что Липман отвечает следующим образом: «Мы встретились, когда я был в Бразилии несколько лет назад. Он рассказал мне о том похожем, что мы делали. Его интерес к организации сообществ, стремящихся к грамотности, очень близок к нашей заинтересованности в формировании сообществ исследователей, чтобы подготовить детей к достижению социальной солидарности, которая могла бы улучшить их образование».

Ссылка на тот разговор здесь немного отличается. Липман находит сходство между своим концептом «сообщество исследователей» и «кругом чтения» Фрейре. Но опять-таки, это дополнение не помогает нам узнать что-то конкретное о взаимовлиянии их идей. Цитата даже содержит довольно редко используемый в работах Липмана концепт «социальная солидарность», что пробуждает желание понять нечто больше, чем то, что отражено в этой цитате.

Кроме данной приятной беседы, между этими мыслителями не было реального научного контакта. Фактически Фрейре не делает ни одной конкретной ссылки на работы Липмана или на практики Р4С, а в основных произведениях Лимана есть только ссылка на «Педагогику угнетенных», и больше работы Фрейре не упоминаются даже в библиографии. Итак, несмотря на наше желание, становится очевидным, что идеи Липмана не оказали явного влияния на идеи Фрейре и наоборот. Мы можем только указать, что у них было схожее прочтение (например, Дьюи, Бубера или Мерло-Понти), что может объяснить некоторые сходства, которые многие исследователи находят в их концепциях.

Кроме того, уже раздавались голоса, требующие более внимательного отношения к этому взаимовлиянию. Уже в 1999 г. Гадотти (Gadotti), самый выдающийся ученик Фрейре и директор Института Фрейре в Сан-Паулу, участвовал в дебатах (с Шарп, Кеннеди и Лорири) о воспитательных предпосылках философии для детей на IX Международной конференции Р4С, которая была организована Университетом города Бразилиа. Хотя Гадотти видел много общего между Фрейре и Липманом, он также обратил внимание на следующие отличия: а) Фрейре гораздо больше, чем Липман, заострен на идеологической проблематике, даже когда он ссылается на этику; б) Фрейре в отличие от Липмана не уделяет большого значения методу; в) как представляется, рациональности больше внимания уделяется в программах Р4С; г) Фрейре не согласился бы с разделением учителей на учителей-тренеров и учителей-специалистов (поскольку это придавало бы обучению только в функциональное значение) [21]. Я тоже обращал внимание на аналогичные различия [27]. Кроме того, Софист (Sofiste) отмечает, что, несмотря на то, что имеется большое сходство между идеями «сообщества исследователей» (Липман) и диалога (Фрейре), существуют два основных отличия: (а) хотя оба мыслителя главную цель образования видят в формировании демократического общества, понимание демократии у них сильно отличается; (б) «критическое самосознание» по Фрейре предполагает как научную, так и политическую строгость, но только первое понимание «критического самосознания» присутствует в образовательной модели Липмана [47]. Магаленс (Magalhães) также обращает внимание на некоторые различия между этими концепциями и, вдохновленный каждой из них, развивает свой философский опыт через общедоступное образование для беспризорных детей в бразильском штате Алагоас [38, p. 104].

Однако самый критичный подход к соотношению концепций Липмана и Фрейре предлагается Сильвейрой (Silveira) в контексте его критики самой программы Липмана. Основываясь на том, что в Бразилии именуется «исторической и критической педагогикой» (А. Грамши), Сильвейра назвает педагогические подходы Липмана и Фрейре «противоположными педагогиками» [46, p. 377] с точки зрения их критики традиционного образования, их концепций диалога, учебной программы, их понимания мышления, здравого смысла, политической функции, культурных ценностей, роли учителя и педагогических сценариев [46, p. 377—400]. По всем этим вопросам Сильвейра отмечает противоположные взгляды. Рассмотрим только один пример. Для тех, кто следует программе Липмана, ясно, что учитель не участвует в разработке самой программы, которая уже дана вместе с основными текстами, идеями, планами и упражнениями для обсуждения. Это было бы неприемлемо для педагогики Фрейре, который считал, что учитель должен проявлять активное участие во всех областях своей преподавательской деятельности. Липман сводит задачу учителя только к практическим функциям, тогда как, согласно представлению о *практике* Фрейре, теорию и практику невозможно рассматривать отдельно. Разделение труда между философом, который создает программу и учителем, который ее применяет, является симптомом «концепции угнетения». Такую же позицию занимает Оливейра (Oliveira), называя роль учителя ахиллесовой пятой программы Липмана, в силу репродуктивного и отчужденного характера его деятельности [42, p. 168].

Недавняя работа Фанстона (Funston) использует другой подход, представленный в качестве попытки интегрировать Р4С и критическую педагогику. Он рассматривает «сообщества исследователей», способные работать с вопросами сотрудничества и свободы, как необходимое условие для критической

педагогики, что согласуется с образовательной практикой Пауло Фрейре. Фанстон воспринимает общую критику традиционного или «банковского образования» как некое принципиальное сходство между концепциями P4C и Фрейре, хотя также признает различие между «сообществом исследователей» и «культурным кругом» в отношении критического мышления. Фанстон полагает, что учитель в «сообществе исследователей» имеет более высокий авторитет, как носитель знания, чем координатор «культурного круга». В то время как P4C рассматривает критическое мышление как набор навыков рассуждения, критическая педагогика расширяет рамки этого концепта, до утверждения, что критическое мышление также ставит под сомнение справедливость существующего положения дел в обществе, т.е. критическое мышление означает здесь также политическое мышление [20, p. 10—11]. В результате Фанстон предлагает модель синтеза, называя концепцию Пауло Фрейре «критической P4C», то есть политически ориентированной версией P4C.

Фрейре и Липман в современном политическом контексте образования

Фрейре, преподавание, обучение и политика во времена learnification *(«образованщины»*[1]*)*

Я ничего не имею против преподавания, но у меня есть много чего против преподавания авторитарным способом.
П. Фрейре [25, p. 193]

Преподаватель никогда не должен быть узким специалистом.
М. Хортон [25, p. 128]

Мы живем в условиях сложной и запутанной образовательной системы. На XVIII конференции ICPIC[2] в Мадриде 30 июня 2017 г. Биеста (Biesta) описал процесс образования с позиции инструментализма и критериев оценок [5, p. 415], исходя из тенденции, которую он назвал *learnification («образованщиной»)*. Биеста специализируется на критике неолиберального образования [7—10], ставя под сомнение сам процесс, с помощью которого образование редуцируется и концентрируется на обучаемом, а образовательный язык сводится только к языку обучения (*the language of education has been replaced by the language of learning*) [10, p. 13]. Он указывает, что школа превратилась в учебную среду, где ничему не учат, а только упрощают сам процесс обучения, в силу политики, поддерживаемой национальными и международными документами, в которых основное внимание уделяется регламентации процесса обучения; это относится также и к образованию взрослых, которое сейчас называется «Обучение на протяжении всей жизни». По словам Биесты, безусловно, есть положительные моменты этих реформ, но только в области авторитарных и однонаправленных методов образования, которые рассматривают преподавание только как акт контроля [5, p. 422]. Но есть и менее позитивные аспекты, обусловленные главным образом тем фактом, что сам язык обучения предполагает описание образовательного процесса в терминологии экономической сделки, где обучающийся является потребителем, а учитель — провайдером [10, p. 14]. С этой точки зрения отдельный ученик рассматриваться в качестве заказчика и такие характеристики, как конкуренция, заслуга и талант, оцениваются высоко, в то время как сотрудничество, равенство и солидарность, исчезают из поля зрения. В силу этой «образованщины» из образовательного дискурса исчезают дискуссии о содержании, целях и взаимоотношениях в ходе образовательного процесса. По словам Биесты, «язык обучения отвлекает внимание от самых важных образовательных интересов» [5, p. 422]. Как эти интересы связаны с концепцией Фрейре?

На первый взгляд, эта критика системы характерна для всех, кто защищает педагогику, ориентированную на обучающегося. Однако необходимо более тщательно рассмотреть этот вопрос. Для Пауло Фрейре преподавание и обучение являются политическими актами и их невозможно понять только с помощью технологических или педагогических дефиниций. Образование не может быть аполитичным, политически нейтральным, стерильным в этом отношении. В этом плане он согласен с другим великим педагогом XX в. Майлсом Хортоном (Myles Horton), с которым он создал замечательную книгу изречений [25]. Хортон излагает следующие мысли, по которым он солидарен с Фрейре: «Нейтралитет означает

[1] Для перевода слова learnification используется известный термин А. И. Солженицына «образованщина», означающий образованность, сводящуюся к получению государственного свидетельства о пребывании в тех или иных образовательных учреждениях при отсутствии глубоких знаний, эрудиции, практических навыков и осознания связи образования с жизнью (прим. переводчика).
[2] Международная конференция философских исследований с детьми (прим. переводчика).

следование за толпой. Нейтральность — это то, что система требует от нас. Другими словами, нейтральность — это аморальный поступок» [25, p. 102]. Даже не видя этого политического измерения образования, мы все равно занимаем политическую позицию, а именно признаем фактическое положение дел как норму. Подобную точку зрения можно отнести как к «раннему Фрейре» в его «Педагогике угнетенных», так и к «позднему Фрейре» в его «Педагогике надежды» и «Педагогике свободы».

Философские и теологические источники концепции Фрейре хорошо изучены [15; 26]. Как указывает сам Фрейре, на «Педагогику угнетенных» его вдохновили марксизм и христианство [17]. По сути, эта книга является социальной и политической критикой бразильской геополитики, а также роли интеллектуалов в освобождении людей от эксплуатации. Образовательные термины, такие как школа, обучающиеся, учебная программа, встречаются в ней сравнительно редко. Образование здесь понимается скорее как социальная освободительная сила, чем конкретное учреждение или система. В этом отношении выделяются две формы образования: «банковская» (образование как банковский вклад) и «проблемная» (образование как постановка, анализ и решение проблем) [16]. Первая форма представляет собой модель передачи знания и учитель просто «делает вклад» в сознание невежественного ученика [16, p. 53]; эта форма служит для закрепления угнетения. Вторая форма представляет собой диалогическую модель и включает всех, кто учит, и учится друг у друга самой жизни; эта модель дает угнетенным (и, в конечном итоге, угнетателям) не только осознание их состояния, но и желание его трансформировать.[1] «Банковская модель» — это то, что характерно для всех ныне существующих образовательных систем, данная модель может присутствовать даже в самых революционных программах и маскироваться под самые благородные идеалы.

Важно отметить, что принципы, средства и результаты «образования по Фрейре» являются политическими: а) результат — общество, свободное от угнетения; б) средство — революционный учитель в условиях «проблемного образования» и равноправного диалога как «радикальная необходимость каждой подлинной революции» [16, p. 149]; и принцип (который явно не упоминается, но проходит красной нитью через всю «Педагогику угнетенных») — «любой человек может научиться читать (не слова, а мир), если ему предоставлены для этого соответствующие условия».

Как образование может работать в качестве силы на пути освобождения? В чем секрет проблемного образования? «Никто никого не обучает; никто не обучает самого себя; люди сами обучаются друг у друга посредством включенности в отношения с миром» [16, p. 39]. Эта знаменитая фраза из «Педагогики угнетенных» необычайно сложна. Здесь отрицается, что образование исходит от кого-то извне (учителя) или от самого себя (ученика). Тогда откуда оно исходит? Из диалогических отношений, установленных между учителями и обучающимися, основанными на общем «чтении мира», который предполагает этот диалог и открывает возможности для демократических и неиерархических отношений.

И это вовсе не исключает преподавание. Наоборот, в этом контексте роль преподавания и учителя является фундаментальной, несмотря на то, что она не фиксируется на определенном учебном предмете или позиции в образовательных отношениях. Тот, кто учит, не «дает» знания, которых не хватает ученику. Образовательное напряжение между учителем и учеником регулируется таким образом, что и учитель, и ученик в равной мере осведомлены и невежественны и в равной мере учат и учатся. Учитель, который знает как вести диалог, может занять место ученика, создавая тем самым условия, чтобы ученик сам достиг *concientização* (просветления сознания), не являясь для него просто поставщиком такого знания. В «проблемном образовании» знание, которое имеет ценность, не является знанием учителя или ученика; оно является тем, что возникает между ними путем их диалектического «чтения мира».

Такое противопоставление, по Фрейре, предполагает, что одна образовательная позиция может быть описана с помощью таких понятий, как угнетение, дегуманизация, позитивизм, авторитаризм, а другая — с помощью понятий освобождение, гуманизация, диалог, проблемное образование. Педагогический и политический путь от первой позиции ко второй имеет два направления. Во-первых, угнетенные раскрывают свое состояние и осознают это через открытие «неопробованной ранее возможности» (*untested*

[1] Круз (Cruz) показывает сложность концепции concientização (просветления сознания) и выделяет несколько уровней этого процесса; согласно Фрейре — это (магический) полутранзитивный; наивно-транзитивный и критико-транзитивный [14, p. 173].

feasibility), которую они раньше даже не могли себе представить. И второй момент — поиск способа воплотить эту возможность в жизнь [16, p. 110][1]. Когда реальность трансформируется, противоречие между учителем и учеником снимается посредством диалога, а педагогика «угнетенных» становится освободительной педагогикой для каждого человека, как угнетенного, так и угнетателя [16, p. 44].

Однако самый деликатный момент состоит в том, как указывает Биеста, каким способом мы можем активизировать педагогический и политический переход от угнетения к освобождению? [6]. Это в некотором смысле антиномия эмансипации: она не может быть дана (учителем), потому что в этом случае она практикует свое собственное отрицание; однако как без этой внешней «помощи» кто-то может освободиться, избегая обычного и, в определенном смысле, комфортного угнетения?

На самом деле, эти идеи, высказанные в «Педагогике угнетенных», постоянно давали повод для раздумий самому Фрейре во время его странствия по различным образовательным учреждениям в течение его шестнадцатилетней ссылки (с 1964 по 1980 г.) [22], и затем после возвращения в Бразилию, когда он, помимо прочего, более двух лет возглавлял Секретариат образования города Сан-Паулу и имел конкретную возможность широкомасштабно реализовать свои идеи [48]. В результате этого процесса самоанализа Фрейре пересмотрел главные идеи «Педагогики угнетенных» в своей книге «Педагогика надежды», изданной с подзаголовком «Переосмысление “Педагогикой угнетенных”» [18], и в 1996 г. — в «Педагогике свободы» [19] — последней книге, опубликованной до его смерти в 1997 г.[2]

В этих последних книгах Фрейре, хотя и высказывает более умеренные взгляды, но все с тем же политическим подтекстом. Изменяются лишь средства: революция уступает место менее радикальной, но все еще безусловной приверженности трансформации фактического положения дел посредством образовательной практики: «изменить что-либо сложно, но возможно» [19, p. 30]. Фрейре свою точку зрения позиционирует не как революционную, а как «прогрессивный постмодернизм» [18, p. 77]. Тем не менее, принципы и цели не меняются, и образование рассматривается как политическое преобразование, что подтверждается тем, что преподавание не есть передача знания ученику, а «создание возможности для его добывания или преобразования» [19, p. 24]. И снова повторяется фраза: «Одни учат учиться, когда преподают, а другие учатся учиться, когда обучаются» [19, p. 25].

В этих более поздних работах сама передача знаний уже не считается чем-то предосудительным, а играет даже некоторую положительную роль: учителям следует знать, чему они учат [25, p. 108], но передавать эти знания нужно так, чтобы они служили целям обучения: обучая других, я обучаюсь сам. Учитель уже не рассматривается как тот, кто учится, потому что не знает, но как тот, кто посредством преподавания, раскрывает обучающимся возможности и необходимость обучения. По словам Фрейре, обучение предшествует преподаванию не только исторически, потому что то, что было изучено, дает возможность преподавать; обучение придает легитимность и значение самому преподаванию, как с педагогической, так и с политической точки зрения, если это обучение позволяет обучающимся реализовывать в жизни все то, чему их научили [18, p. 26]. Как и в «Педагогике угнетенных», роль учителя не исчезает, а переосмысливается, находит свою политическую легитимность в диалогической форме практики.

Другими словами, то, что придает обучению смысл, познавательный и политический, — это способ, которым поддерживается познавательный интерес обучающегося, способность к критическому мышлению, творческая сила, вкус к преобразованию и познавательная склонность «быть больше, чем ты есть» [18, p. 28]. Обучение, которое не пробуждает силы к творчеству и преобразованию, а способствует конформизму и подчинению, является с политической точки зрения нежелательным и сомнительным.

Таким образом, хотя у Пауло Фрейре обучение преобладает и в преподавании, это совсем не способствует «образованщине». Его концепция обучения показывает, что критика Биесты может быть в некотором смысле неточной: речь идет не столько о том, чему больше уделять внимания (преподаванию или обучению), сколько о том, как понимать оба этих термина. Реконверсия преподавания может также служить

[1] Пока еще эта работа Фрейре не опубликована на английском языке, поэтому я использую его оригинальные работы, изданные на португальском языке в своем переводе на английский. В 2017 г. данная книга была опубликована на английском языке в издательстве Penguin Books: Freire P. Pedagogy of Oppressed / trans. by M. Bergman Ramos. London : Penguin Books, 2017 (прим. переводчика).

[2] Если переводить буквально — «Педагогика автономии» (Pedagogia da autonomia).

неолиберальной политике, и, как мы видим в случае с Пауло Фрейре, приоритет обучения может иметь решающее значение для критики неолиберализма. Привожу цитату из «Педагогики надежды», где Пауло Фрейре выступает против «образованщины» в словах весьма близких аргументации Биесты: «Обучение, даже с прогрессивной постмодернистской точки зрения, о которой я говорю здесь, нельзя свести к простому набору операций, в котором объектом знания является акт обучения. "Учить учиться", имеет силу только тогда, когда процесс постоянно воспроизводится, когда *учитель* сам учится *raison d'être* своего предмета или содержания» [18, p. 77].

Обучение не может быть сведено к технической или инструментальной деятельности, например, обучению навыкам мышления или использованию когнитивных инструментов. Обучение означает понимание смысла того, что изучается, т. е. социальной и политической функции этого, этических и эстетических идеалов, которым это служит в реальном социальном мире. Таким образом, образование является политическим в соответствии со способом, который используют учителя для того, чтобы чему-либо научить.

В этом смысле необходимо переосмыслить различие содержания и формы образования: несмотря на то что содержание того, чему учат, очень важно (было бы наивно это недооценивать), то, *как* учат, важно не меньше, а может, даже и в большей степени. Так как тот, кто передает знания, тот, кто выступает в роли уникального дарителя (*all-important giver*), является не только передатчиком знаний для обучающихся, но он также передает в качестве невидимого содержания способ презентации себя, например, как дарителя милости, исходящей от вышестоящих инстанций. Эта «благотворительность» может быть как традиционным знанием, так и навыками мышления. Этот способ невольно навязывает парадигму о том, как люди должны воспринимать друг друга, т. е. есть те, кто знает, и те, кто нуждается в них для того, чтобы получить возможность знать. Обучающегося не только учат знаниям (или навыкам мышления), но и учат отношению к познанию (или мышлению) и к себе самому, как к субъекту, которому всегда нужен кто-то другой (знающий, эксперт), чтобы он «подарил» ему возможность знать (или думать).

Пауло Фрере осуждает этот способ как угнетающий и призывает учителей осознавать, что то, как они взаимодействуют со своими учениками, гораздо важнее, чем содержание предмета. Диалогическое обучение может стать альтернативой отчуждающему способу. Когда обучающиеся учатся через диалогический процесс, учитель также учится у них, а они в свою очередь также учат учителя. Они учатся относиться к себе, своему учителю и своим товарищам как к равным, они осознают важность обучения с равными, в отличие от модели, когда низшие в иерархии обучаются у вышестоящих. Они начинают воспринимать образование как эгалитарную, кооперативную и демократическую форму общественной жизни. К сожалению, этот способ не так распространен, как доминирующие реальные формы / системы образования в наше время. В терминах Пауло Фрейре необходимо организовывать образовательную практику, которая укрепляет через диалогический процесс познавательное стремление каждого человека «быть больше, чем он есть».

В заключение этой части следует сказать, что для Фрейре образование всегда несет в себе политическую силу; ту, которая может либо давать права, либо делать бесправным. Поэтому важным в образовании является не передача знаний или отсутствие этой передачи, а средства коммуникации. В конечном счете, действительно важно, какое взаимодействие происходит между учителем и учеником, а также между самими учениками: связаны ли эти отношения с иерархией (угнетением) или равенством (освобождением)? Учителя и ученики учатся через диалогические и равноправные отношения или в силу тягостного принуждения? Эти вопросы заостряют внимание на том, что неолиберализм может быть несовместим с равенством и равноправным диалогом, т. е. неолиберализм несовместим с концепцией Пауло Фрейре.

Липман: философия и политическое влияние

> *Не имеет значения, где работают такие педагоги, но для них (большая трудность или великое приключение!) — как сделать образование тем, что, будучи серьезным, строгим, методичным и поэтапным делом, оно приносило бы счастье и радость.*
>
> **П. Фрейре** [25, p. 170]

Рассмотрим теперь политические условия Р4С. Во время работы над моей докторской диссертацией под руководством

М. Липмана я написал воображаемый диалог с Дж. Дьюи о взаимосвязи образования, философии и демократии. Я взял цитаты из разных текстов Дьюи и связал их с помощью нескольких вопросов. Я показал этот диалог Липману, и его реакция была и восторженной, и удивленной одновременно (он не узнал некоторые цитаты Дьюи). Я спросил Липмана, можем ли мы поговорить с ним по темам диалога[1]. В силу релевантности его ответов теме данной статьи, я представлю отрывок этой беседы и затем прокомментирую его:

Кохан: Как, по-вашему, взаимосвязаны у Дьюи философия, образование и демократия?

Липман: В качестве общего элемента для философии, образования и демократии я рассматриваю исследование (*inquiry*). Я утверждаю, что образование — это исследование, потому что обучающиеся должны вопрошать, должны иметь дело с тем, что проблематично в мире, пытаться воспроизводить те или иные проблемные ситуации, чтобы знать, как иметь с ними дело. Философия помогает выявлять проблемы. Демократия должна использовать исследование для того, чтобы действовать беспристрастно. Если бы она использовала только политические методы, например, голосование, то это, вероятно, не касалось бы вопросов, которые могли бы быть предметом исследования. Я не считаю демократию просто политическим понятием.

К.: Можете ли вы объяснить, каким образом демократия является формой исследования?

Л.: Когда я говорю о демократии как об исследовании, я имею в виду идеал демократии. Реально мы имеем весьма пеструю картину. Например, юриспруденция и право внедряют рациональность в социальный процесс. Я не говорю, что это внедряется рациональными институтами, потому что сам метод убеждения основан на конфронтации и компромиссе. Тем не менее, необходимы усилия для достижения рациональности.

К.: Насколько реальные демократии соответствуют идеалу демократии как исследованию?

Л.: Для ответа на этот вопрос нам самим необходимо провести небольшое исследование. Однако это совсем не то, что делается в этой стране. Мы не собираемся раскрывать злоупотребления нашей демократией. Наоборот, мы стараемся это скрывать (смеется).

К.: Это почему же?

Л.: Потому что в этой стране это ставит нас в весьма щекотливую позицию. Мы уважаем само понятие и идеал демократии, но мы боимся видеть в этом его конфронтацию с капитализмом. На это мы просто пожимаем плечами и закрываем глаза, мы не хотим говорить о том, что демократия и капитализм могут быть несовместимыми. Это потому, что мы не знаем, какой другой вид экономики нам следует иметь, у нас есть только крупные корпорации. У нас огромная концентрация военной и экономической власти...

К.: Вы считаете демократию и капитализм несовместимыми?

Л.: Я бы сказал, что они теоретически несовместимы. Капитализм разрушает окружающую среду и делает существование людей необязательным. Капитализм в его слепом и мощном виде просто приходит и разрушает, и у него есть очень пугающие аспекты, но, возможно, из него можно извлечь и хорошие вещи. Аналогичным образом и с демократией, которая, возможно, тоже сопряжена с некоторыми плохими вещами. Демократия может быть хорошей в одних отношениях, но нехорошей в других. Капитализм временами тоже может быть оправдан.

К.: Каким образом?

Л.: Опыт дает нам факты, которые невозможно отрицать. Например, тот факт, что философия для детей жива и люди узнают об этом. Когда я представил P4C в Американской философской ассоциации в 1973 г., то меня спросили: «Как вы думаете, что из этого выйдет?» На встрече было около философов, и я сказал им: «Наверно, нас уничтожат». Но этого не произошло, потому что сегодня демократия не является монолитной каменной башней. В ней есть все виды трещин, пещер и расселин, где люди могут иметь определенную свободу и защиту. Конечно, несправедливо, что некоторые люди имеют больше, чем другие, а некоторые очень уязвимы, подвержены жестокости системы, а некоторых, таких как я, эта система защищает. Есть много хороших вещей, которые нужно определять, осмысливать и выстраивать, чтобы мы не выплеснули с грязной водой младенца. У меня пока на это нет окончательного ответа.

К.: Позвольте мне задать вам последний вопрос: какова роль образования в демократии, понимаемой как исследование?

Л.: Образование — это социальный институт, который делает нас жизнеспособными,

[1] Обе беседы на английском языке были приложением к моей диссертации (Pensando la filosofía en la educación de los niños, Iberoamericana University, 1996) и опубликованы на португальском [31] и испанском [32] языках, но еще не опубликованы на английском.

чтобы мы не просто могли выживать или жить сносно, но жить счастливо, что означает слово эвдемония (*eudaimonia*). Без образования мы не сможем жить счастливо. Таким образом, это очень важный институт, и именно поэтому вокруг него так много битв, каждый хочет его контролировать. В идеальном обществе это было бы очень мощное учреждение, гораздо более мощное, чем экономические институты.

В первой части беседы Липман определяет демократию, образование и философию как формы исследования. Философия исследует в своем образовательном измерении проблемное поле опыта. Демократия использует исследование, чтобы действовать «беспристрастно». Однако когда я попросил Липмана развить свою концепцию демократии как исследования, он стал говорить о юриспруденции и праве как гарантиях внедрения рациональности в социальный процесс. Хотя и не явно, но здесь прослеживается мысль о том, что юриспруденция или право делает или скорее должна делать — это практиковать то, что в других своих работах Липман называет разумностью, т. е. разумом, подкрепленным суждением. Какая концепция разума лежит в основе взглядов Липмана? Липман различает рациональность и разумность [35]. Рациональность — это критическое мышление, формальная и неформальная логика, где исследуется формирование концепта, навыки говорения и рассуждения. Разумность — это мышление более высокого порядка: критическое, но вместе с тем творческое и заинтересованное.

Липман дает понять, что он не имеет в виду фактические практики, а рассматривает все в идеальном плане. Согласно Липману, в идеальной образовательной среде дети должны обучаться демократическим (беспристрастным) и философским (проблематизирующим) способом. Когда его спрашивают о реальной демократии, он полагает, что в США («в этой стране») злоупотребления демократической системой не выпячиваются, а скрываются. Он допускает теоретическую несовместимость между демократией и капитализмом и демонстрирует четкое видение разрушительных сил капитализма, его несправедливости и жестокости. Тем не менее, он не считает его иррациональным: несовместимость между демократией и капитализмом представляется этической (и политической), но не логической проблемой. Капитализм рационален, логически последователен. Он просто этически (и политически) неприемлем. Но как раз это вне компетенции разума. Капитализм в его нынешней корпоративной форме поддерживает жизнь, полагает Липман, потому что мы не представляем, какие могут быть другие экономические альтернативы.

Поэтому главным вопросом для Липмана является вопрос о том, как мы можем перейти от реальных демократий к демократиям идеальным? Как мы можем превратить наши «запутанные» и «страшные» формы жизни в те, которые основаны на беспристрастном исследовании? Эту задачу Липман, похоже, возлагает на образование: «именно благодаря реформе наших образовательных систем формируются реальные демократически настроенные граждане». «Философия для детей» играет особую роль в образовательной реформе [33], помогая нашим детям быть более разумными гражданами демократии будущего.

Вопрос в том, может ли (или должна) «Философия для детей» на самом деле принимать сторону демократии против капитализма? Может ли P4C позволить детям осознать разрушительные силы капитализма? Если признать это, то P4C терпит неудачу в этом отношении. Действительно, видится мало возможностей, которые могли бы породить вопрошание, связанное с осмыслением проблем капитализма или потенциального столкновения между капитализмом и демократией. Исключением, пожалуй, является новелла «Марк» из программы старшей школы. Учитывая это, можно утверждать, что существует потенциальная опасность того, что преподаватели P4C могут работать «во славу Капитализма» (*the glories of Capitalism*), все еще полагая, что они развивают навыки критического, творческого и заинтересованного мышления, предписываемые программой.

Таким образом, хотя Липман и Фрейре могут иметь похожие взгляды относительно разрушительных сил капитализма, их образовательные идеи в этом вопросе сильно отличаются. Хотя Липман придерживается таких терминов, как «нейтральный», «беспристрастный» или «незаметный» (*self-effaced*), чтобы описать позицию учителя, которого он называет «посредником» (*facilitator*), Фрейре решительно бросает вызов нейтралитету и утверждает, что учитель должен быть на стороне угнетенных.

Кончается старое, начинается новое

Я всегда в начале пути, как и вы.
П. Фрейре [25, p. 56]

Мы не будем «вместе с грязной водой выплескивать младенца», как опасается

Липман. Опять-таки, если мы действительно верим, что образовательная философия может способствовать счастливой жизни, то она не может быть беспристрастной или нечувствительной к разрушительным силам капитализма. Как утверждают наши философские практики, нам нужно видеть, что образование является политическим и включает в себя различные виды рациональности, а также приверженность равенству и непохожести, справедливости и свободе. Нам также нужно переосмыслить политический дискурс в образовании (и в философии). Какой подход выбираем мы? Есть несколько направлений, которые следует учесть. Как полагает Фанстон [20] на этот выбор нас может вдохновить Фрейре. Однако есть и другие пути, инспирированные Фрейре, помимо критической педагогики.

Один из них заключается в том, чтобы следовать деколониальному повороту, открывая, например, особую «рациональность метисов» [2], исходящую из особой телесности, «полной чувств, эмоций, вкусов» [25, p. 23]. В таком случае особая рациональность должна быть присуща разным форм «угнетенных» (используя термин Фрейре), куда войдут квир (*LGBT*), индусская, афроамериканская, а также женская и детская формы рациональности, характеризующиеся особой чувствительностью, противоречивостью и неоднозначностью. В мире Р4С этот путь был предложен Четти [12], который поставил под сомнение представление Липмана об общих критериях разумности в ситуациях, связанных со структурным неравенством, где расовые меньшинства могут чувствовать себя угнетенными в отношении того, что он называет (заимствуя у Барбьюлса (Burbules)) «гегемонистской разумностью». Другая возможность включает в себя уничтожение идентичности: колебание в многочисленных дуализмах, таких как преподавание/обучение, ребенок/взрослый, ум/тело, которые могут вдохновить феминистских пост-гуманистов. Это путь, уже реализованный Маррис (Murris), которая представляет ребенка как субстанцию с особой сущностью [40] и разграничивает взаимодействие в педагогической практике на человеческое/нечеловеческое вне доминирующих когнитивных течений капитализма, особенно в случае языка, в контексте которого мы ссылаемся на эту практику [41].

Еще один вариант — остановить капиталистические течения, которые наводняют образовательную систему, и провозгласить другой тип школы, вдохновленный греческим понятием *schole* [39] или латиноамериканской традицией «общедоступного образования» [29; 44]. Другой альтернативой было бы озаботиться проблемным, туманным и жестко хронометрированным опытом восприятия исторического времени, культивируемым обучением в наших школах, и содействовать условиям для создания «новой хронологии» [3], что будет способствовать деколонизации детства [45]. Другими словами, прервать хронологическое время колонизации и капитализма, которое захватило наш опыт обучения и детства, и создать условия для переживания «другого времени», что заложило бы условия для других форм общественной жизни.

Конечно, все эти пути не являются ни исчерпывающими, ни единственно возможными. Пути и формы передвижения по ним всегда открыты, потому что мы сами прокладываем их [25]. Философия и политика — это возможность идти по пути образования, как это делали Пауло Фрейре и Мэтью Липман. В деполитизированное настоящее время эта статья может пролить свет на политический потенциал Р4С. Я попытался показать, с помощью взглядов Пауло Фрейре на политическую роль педагога, что политический потенциал Р4С не актуализируется в ее программе. Другими словами, если практикующие Р4С педагоги заинтересованы в демократии и социальной справедливости, одной программы недостаточно. Что же нужно для реализации такой возможности? Я предложил несколько вариантов. Но поскольку мы можем учиться у Пауло Фрейре, нам следует знать, что каждый педагог выстраивает свой собственный путь. На это всегда есть время (конечно, не в хронологическом смысле), чтобы начать шагать иначе.

Благодарности. Автор благодарит Сьюзан Гарднер (Susan Gardner) и Джейсона Возняка (Jason Wozniak) за их советы. Я действительно ценю огромную помощь Сьюзен в том, чтобы сделать этот документ доступным для чтения на английском языке. Я также благодарю рецензентов за их конструктивные комментарии к предыдущей версии этой статьи.

Финансирование. Это исследование было профинансировано Национальным советом исследований Бразилии (CNPq, грант № 202447 / 2017-0) и Фондом Карлоса Чагаса Фильо (Carlos Chagas Filho) исследовательского центра штата Рио-де-Жанейро (FAPERJ, грант № E26 / 203042/2015).

1. Accorinti S. Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad // Utopía y Praxis Latinoamericana, Maracaibo. 2002. № 7(18). P. 35—56.

2. Anzaldúa G. Borderlines. La frontera. San Francisco : Aunt Lute Books, 1999.

3. Barad K. Troubling time/s and ecologies of nothingness: on the im/possibilities of living and dying in the void // Eco-deconstruction. Derrida and environmental philosophy / ed. M. Fritsch, P. Lynes, D. Woo. New York : Fordham U Press, 2018. P. 160—186.

4. Barrientos J. Filosofía para Niños y Capacitación Democratica Freireana. Madrid : Liber Factory, 2013.

5. Biesta G. Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people // Childhood & Philosophy. 2017. № 13 (28). P. 415 — 452.

6. Biesta G., Stengel B. Thinking philosophically about teaching // Handbook of research on teaching / ed. D.H. Gittomer, C.A. Bell. 5th ed. Washington : DC: AERA, 2016. P. 7—68.

7. Biesta G. Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships // Studies in Philosophy and Education. 2015. № 34 (3). P. 229—243.

8. Biesta G. The beautiful risk of education. Colorado : Paradigm Publishers, 2014.

9. Biesta G. Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by' // Studies in Philosophy and Education. 2013. № 32 (5). P. 449—461.

10. Biesta G. Beyond learning. Democratic education for a human future. Boulder : Paradigm Publishers, 2006.

11. Carvalho B. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino // Folha de São Paulo. Caderno Mais. 1994. 1/5.

12. Chetty D. Philosophy for children, learnification and intelligent adaptive systems — aresponse to Gert Biesta // Childhood & Philosophy. 2017. № 13 (28). P. 471—480.

13. Costello P., Morehouse R. Liberation philosophy and the development of communities of inquiry: a critical evaluation // Analytic Teaching and Philosophical Praxis. 2012. № 33 (2). P. 1—7.

14. Cruz A.L. Paulo Freire's Concept of Conscientização // Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis / ed. R. Lake, T. Kress. London : Bloomsbury, 2013. P. 169—182.

15. Dale J., Hyslop-Margison E. Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire. New York : Springer, 2010.

16. Freire P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo : Paz e Terra. 1987.

17. Freire P. Última entrevista (PUC). São Paulo, São Paulo, 17/4/97). URL: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalheandtipo=Videoand=622 (accessed: 11.10.2017).

18. Freire P. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

19. Freire P. Pedagogia da autonomia. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

20. Funston J. Toward a critical philosophy for children // PSU McNair Scholars Online Journal. URL: https://doi.org/10.15760 /mcnair.2017.05.

21. Gadotti M. A Filosofia para crianças e jovens e es perspectivas atuais da educação // Filosofia para crianças em debate / ed. W.O. Kohan, W. Leal, B. Leal. Petrópolis : Vozes, 1999.

22. Gadotti M. Paulo Freire. Uma biobibliografia. Cortez, São Paulo, 2001.

23. Giacomassi R. Diálogo e investigação filosófica com crianças // IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba : PUC-Paraná, 2009.

24. Henning L.M.P. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina // Childhood & Philosophy. 2005. № 1 (2). P. 445—471.

25. Horton M., Freire P. We made the road by walking. Philadelphia : Temple University Press, 1990.

26. Kirylo J.T., Boyd D. Paulo Freire His faith, spirituality, and theology. Rotterdam : Sense, 2017.

27. Kohan W.O. Filosofia para crianças. Rio de Janeiro : Lamparina, 2000.

28. Kohan W.O. Philosophy and childhood. Critical perspectives and affirmative practices. New York : Palgrave. 2014.

29. Kohan W.O. The inventive schoolmaster. Rotterdam : Sense, 2015.

30. Kohan W.O. Freire, Paulo (1921—1997) // Encyclopedia of educational philosophy and theory / ed. M. Peters. Singapore : Springer, 2016.

31. Kohan W.O., Leal B. Filosofia para crianças em debate. Petrypolis : Vozes, 1999.

32. Kohan W.O., Waksman V. Qué es filosofía para niños. Buenos Aires : Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

33. Lipman M. Philosophy goes to school. Philadelphia : Temple University Press, 1988.

34. Lipman M. On writing a philosophical novel // Studies in philosophy for children. Harry Stottlemeierr's discovery / ed. A.M. Sharp, R. Reed. Philadelphia : Temple University Press, 1992.

35. Lipman M. Thinking in education. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

36. Lipman M. A life teaching thinking : an autobiography. Montclair : IAPC, 2008.

37. Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F. Philosophy in the Classroom. 2nd ed. Philadelphia : Temple University Press, 1980.

38. Magalhães D.A. A filosofia pragmatista na educação popular : doctoral dissertation. João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba, 2008.

39. Masschelein J., Simons M. In defense of school. Leuven : Education, Culture and Society Publishers, 2013.

40. Murris K. The Posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks. London : Routledge, 2016.

41. Murris K., Haynes J. Literacies, literature and learning. London : Routledge, 2018.

42. Oliveira M.B. de. Professores de Filosofia para crianças: quem são eles? Uma análise crítico-diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas : UNICAMP, 2009.

43. Parra Contreras R., Medina Fuenmayor J. La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: consideraciones a partir del pensamiento

de Matthew Lipman y Paulo Freire // Telos. 2007. № 9. URL: http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=99314566006. (accessed: 04.12.2017.

44. Rodríguez S. Obras completas. Caracas : Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2001.

45. Rollo T. Feral children: Settler colonialism, progress, and the figure of the child // Settler Colonial Studies. 2016. URL: https://doi.org/10.1080/2201473X.2016.1199826.

46. Silveira R.J.T. A Filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Mattew Lipman : doctoral dissertation. Campinas : UNICAMP, 1998.

47. Sofiste J.G. Freire e Lipman. Possibilidades e limites de uma aproximação // Revista Ética e Filosofia Política. 2010. № 12 (1). P. 71—87.

48. Torres C. (1994). Paulo Freire as secretary of education in the municipality of São Paulo // Comparative Education Review. 1994. № 38. P. 181—214.

49. Weimer M. Uma interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educação pública: educando para o pensar : master dissertation. Cuiabá : Universidade Federal de Mato Grosso, 1998.

50. Wonsowicz S. A comunidade de investigação e diálogo. Uma incursão em Paulo Freire e na essência do Programa de Filosofia para Crianças // Philosophy. 1993. № 1 (1). P. 23—29.

For citing: Kohan W.O.
Paulo Freire and “Philosophy for children”: critical dialogue //
Socium i vlast’ 2018. № 6 (74). P. 55—67.

UDC 101.9

PAULO FREIRE AND “PHILOSOPHY FOR CHILDREN”: CRITICAL DIALOGUE

Kohan Walter Omar,
Doctor of Philosophy, Professor,
State University of Rio de Janeiro
(Rio de Janeiro, Brazil),
the University of British Columbia
(Vancouver, Canada).
786 King Edward Ave. E, Vancouver,
BC V5V E2E, Canada.
E-mail: wokohan@gmail.com

Abstract
This paper is an attempt to link the concept of educational thinking of Paulo Freire, well-known in Brazil, with the concept of “Philosophy for Children” (P4C) by Matthew Lipman. The interrelation of these concepts is substantiated by analyzing various mutual influences. The paper shows that these interactions are not as obvious as many P4C supporters say, especially in Latin America.
The paper is presented in the context of educational policy of the present; it justifies why it is impossible to be a supporter of Freire’s views on education policy and at the same time take a neutral or approving attitude towards the actual state of affairs in the educational sphere. Finally, on the basis of Lipman’s understanding of the relationship between philosophy, education and democracy under capitalism, the paper suggests ways to implement a political discourse of philosophizing with children, inspired by Paulo Freire’s concept of educational thinking. The result is a politico-oriented path of philosophizing with children.

Key concepts:
philosophy for children,
Paulo Freire,
Matthew Lipman,
education,
educational policy,
critical thinking.