

Piotr Stańczyk

Uniwersytet Gdański

E-MAIL: pedps@univ.gda.pl

## Od pedagogiki emancypacyjnej do filozofii Marksa, czyli o alfabetyzacji ekonomicznej we Freireowskim elementarzu dla dorosłych *A Luta Continua*

### STRESZCZENIE

Zasadniczym celem tego tekstu jest przedstawienie programu alfabetyzacji ekonomicznej zawartego we Freireowskim elementarzu *A Luta Continua*. Ten zaprojektowany przez Freirego elementarz stosowany był w okresie dekolonizacji Wypś Świętego Tomasza i Księżęcej (STP). Akcja alfabetyzacyjna skończyła się spektakularnym sukcesem, gdyż skoncentrowano się na zagadnieniach warunków materialnych codziennej egzystencji osób uczących się. Kwestia socjalna reprezentowana była w dużej części tekstów zawartych w omawianym podręczniku, a ich analiza prowadzi do wniosku, że w programie alfabetyzacji ekonomicznej ważną rolę odgrywa filozofia Marksa.

Z filozofią Marksa jest jednak podwójny problem w pedagogice – po pierwsze – ideologiczne uwikłanie pedagogiki w marksizm spowodowało trwającą do dziś „alergię” na filozofię Marksa. Po drugie, także Giroux – mający kluczowy wpływ na dyskurs polskiej pedagogiki krytycznej – dezawuuje marksizm jako teorię paraliżującą działania na rzecz zmiany społecznej. Dlatego też artykuł ten zawiera rozbudowane wprowadzenie, którego przedmiotem jest ulokowanie filozofii wychowania Freirego w dyskursie pedagogiki krytycznej.

Druga część artykułu zawiera rekonstrukcję początków stosowania „metody Freirego”; natomiast trzecia – analizę czytanek, które stanowią trzon programu alfabetyzacji ekonomicznej. W konkluzji podkreśla się, że język Freireowskiego podręcznika alfabetyzacji dorosłych jest dostatecznie krytyczny, na miarę projektu krytyki ekonomii politycznej, ale też bardziej pragmatyczny, gdyż bazuje na doświadczeniu osób uczących się bardziej niż nauczającej awangardy.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna, alfabetyzacja ekonomiczna, Paulo Freire, marksizm, dekolonizacja

### Wprowadzenie

Pole problemowe tego artykułu wyznaczone jest kategoriami polityki, ekonomii i edukacji, i jest to przestrzeń teoretyczna, w której lokuje się krytyczny, radykalny i emancypacyjny paradygmat pedagogiki. Punktem wyjścia niech jednak będzie wątpliwość artykułowana przez Maksymiliana Chu-

torańskiego i Oskara Szwabowskiego (2016), którzy we wspólnym tekście podnoszą problem konieczności i możliwości wytworzenia takiego języka pedagogiki, który generowałby opór wobec kapitalistycznej hegemonii. Przy tym, dostrzegają oni jednoczesną adekwatność języka filozofii Karola Marksa do opisu zastanej odczłowieczonej rzeczywistości późnego kapitalizmu z jego nieadekwatnością praktyczną, sprowadzającą się do braku zdolności mobilizowania oporu politycznego:

Chociaż doceniamy eksplanacyjny potencjał Marksowskich kategorii oraz współczesnych, politycznych odczytań Marksa, to widzimy również potrzebę innego słownika, który nie jest antymarksowski, antysocjalistyczny, którego powiązania z negatywnymi emocjami nie są tak silne, a on sam nie będzie budził wspomnień, wyobrażeń, emocji, które blokują wyzwolenie praktyki. Jesteśmy jednocześnie świadomi, że przyjęta przez nas strategia jest walką na terenie zdefiniowanym przez wroga. Hegemoniczny dyskurs rynkowy funkcjonuje jako forma zdrowego rozsądku, narzucając społeczeństwu ramy interpretacyjne i dozwolone użycia językowe wraz z dopuszczalnym słownictwem. (Chutorański, Szwabowski, 2016, s. 56)

Moim zdaniem, języka, jakiego szukają Chutorański ze Szwabowskim, który jednocześnie zamknięty jest w wyznaczonym przez filozofię Marksa obszarze polityki, ekonomii i edukacji, i który nie jest antymarksowski i antysocjalistyczny, ale zdolny do organizowania oporu, można doszukać się w filozofii wychowania Paula Freirego. Co jest szczególnie ważne, to to, że – ze względu na indukcyjny schemat powstawania teorii oraz przedmiot praktyki edukacyjnej – język Freireowskiej pedagogii emancypacyjnej (w tekstach dla teoretyków i badaczy, nauczycieli i uczniów) pozostawał „prosty, ale nie upraszczający” (Freire, 1989, s. 23), co w tym miejscu oznacza także wykorzystanie „form zdrowego rozsądku”, ale nie wyklucza krytyki zastanych form wiedzy i myślenia. Wobec czego zadaniem tego tekstu jest przybliżenie filozofii Marksa filozofii Freirego i filozofii Freirego filozofii Marksa. Zakładając jednak, że recepcja filozofii Marksa jest wystarczająca skupię się na filozofii wychowania Freirego, przedstawiając praktyczne początki i teoretyczny punkt wyjścia jego pedagogii emancypacyjnej, ale przede wszystkim przedstawiając zręby programu alfabetyzacji ekonomicznej, zawartego w cyklu podręczników stosowanych na STP w trakcie akcji alfabetyzacyjnej w okresie młodej niepodległości w latach 70. i 80. XX wieku. Przy tym, casus saotomejski nie jest ani ciekawostką historyczną, ani też egzotyczną dezynwolturą pedagogii emancypacyjnej, lecz – moim zdaniem – przykładem dobrej praktyki przejścia od skrajnej nierówności społecznej do względnej społecznej równości.

Zamysł tego artykułu nie tylko wychodzi naprzeciw Chutorańskiego i Szwabowskiego poszukiwaniom języka dla pedagogiki krytycznej, radykalnej i emancypacyjnej, ale jednocześnie jest próbą zapełnienia teoretycznej luki onegdaj już zapełnionej przez Bogdana Suchodolskiego (1957). Mówiąc wprost, radykalna filozofia nie może obejść się bez pedagogiki, bo głoszenie śmiałych idei jedynie buduje pozór śmiałości, pozostając praktycznie jałowym, jak wykazane to zostało w Marksowskiej krytyce krytycznej krytyki. Dodatkowo, w pewnych warunkach krytyka może wytwarzać postawę cynizmu i paraliżować działanie (Sloterdijk, 2008; Zamojski, 2014). Z drugiej jednak strony, podobnie pedagogika nie może obejść się bez dziedzictwa filozofii Marksa, gdyż edukacja pozostanie wtedy choćby i uprzywilejowanym, ale ciągle jednak niczym więcej niż ideologicznym aparatem państwa, tracąc swój potencjalny perspektywny wymiar wychowania dla przyszłości jakościowo odmiennej od zastanej. Punktem zbornym dla emancypacyjnej filozofii i pedagogiki – tu reprezentowanej odpowiednio przez Marksa i Freirego – jest wyzwolenie człowieka z uwzględnieniem materialnych aspektów życia codziennego.

Przybliżenie filozofii Marksa i Freirego może przynieść – moim zdaniem – pozytywne rezultaty dla poszukiwania języka pedagogii zdolnej jednocześnie do krytyki zastanej rzeczywistości i mobilizowania warstw uciśnionych (w tym piszącego te słowa), jak i dać wgląd w rozwiązania pedagogiczne, które pozwolą przez 3. przejść do 11. *Tezy o Feuerbachu*. Pozostaje jednak ważna wątpliwość interpretacyjna – na ile można filozofię Freirego przybliżyć filozofii Marksa bez bycia posądzonym o nadużycia interpretacyjne? Tym bardziej jest to kluczowe pytanie, gdyż napotkać można „apolityczne” interpretacje dorobku brazylijskiego edukatora, które odzierają pedagogię Freirego z potencjału krytycznego i emancypacyjnego. Tymczasem ów potencjał zapewniony jest – przynajmniej od strony teoretycznej – przez to, że zapleczem myślowym dla powstania *Pedagogii uciśnionych*, jak i kolejnych prac Freirego była inspirowana filozofią Marksa i Engelsa pedagogika materialistyczna. Praktycznie nieznaną (ze względu na barierę językową oraz niszowy charakter tego zagadnienia) także spośród specjalistów jest fakt, że Freire, pisząc *Pedagogię uciśnionych*, znajdował się pod przemożnym wpływem Suchodolskiego *U teoretycznych podstaw materialistycznej teorii wychowania* (Mafra, 2010, s. 37–38). W pierwszej kolejności Freire tłumaczył sobie własne doświadczenia na język pedagogiki materialistycznej Suchodolskiego, a później (szczególnie na etapie afrykańskim) wykorzystał część zdobyczy teoretycznych pedagogiki materialistycznej w projektowaniu przedsięwzięć wychowawczych i oświatowych. Przy tym, Freirowska reinterpretacja wysnu-

tej z filozofii Marksa i Engelsa pedagogiki materialistycznej w swej warstwie praktycznej i teoretycznej stanowi twórczy wkład w przełożenie języka antyautorytarnego marksizmu na język pedagogiki. Nim jednak przejdę do omówienia zawartości programu alfabetyzacji ekonomicznej w cyklu podręczników do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych *A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular* [Walka trwa. Zeszyty kultury ludowej – przyp. P.S.] konieczne jest wyjaśnienie wyjściowego problemu statusu filozofii Marksa dla pedagogiki.

### **Marks, pedagogika i ideologia**

Pedagogika – jako dyscyplina naukowa – ma przedziwną tendencję do tego, by być uwikłaną w ideologię panującą. Możliwe, że nie jest to szczególna cecha pedagogiki, ale tylko i wyłącznie wina tego, że łatwiej to uwikłanie w pedagogice zauważyć w praktyce, gdyż jest ona przecież nauką stosowaną. Świetnym przykładem tego zjawiska jest *casus* polskiej pedagogiki pracy, która – jako subdyscyplina i środowisko badaczy jednocześnie – ze stanowiska marksistowsko-leninowskiego w bardzo krótkim czasie po przełomie '89 przeszła na pozycje neoliberalne uzupełnione społecznym nauczaniem Kościoła z okresu pontyfikatu Karola Wojtyły (Stańczyk, 2008a; 2013, s. 101–201). To zachowanie było jednak badaczy czymś innym niż przykładem zwykłego oportunisty, ale właśnie wynikiem charakterystycznego uwikłania się pedagogiki w politykę i ideologię.

Tomasz Szkudlarek (2017) uważa, że to uwikłanie pedagogiki jest oczywiste, ale – idąc dalej – uznaje szczególne polityczne znaczenie dyskursu teorii edukacji jako maszyny ontologicznej, która za pośrednictwem języka konstruuje obiektywność społeczną i tożsamości polityczne. Nie chodzi zatem o to, jak to, co polityczne określa to, co pedagogiczne, ale o to, w jaki sposób dyskurs pedagogiczny wytwarza zasoby polityki i określa polityczne strategie konstruowania społeczeństwa (Szkudlarek, 2017, s. 4). Jednym z historycznych przykładów takich relacji między pedagogiką i polityką jest reakcja władz Polski Ludowej po kryzysie politycznym 1968–1970, polegająca na zaadaptowaniu, do potrzeb codziennej polityki autorytarnego państwa, koncepcji społeczeństwa wychowującego Floriana Znanieckiego (Szkudlarek, 2017, s. 63–65). Od tego momentu nauczyciele mieli grać aktywną rolę w swoich lokalnych społecznościach, a dziecko miało zostać otoczone gęstą siecią instytucji i usług społeczno-edukacyjnych, których centrum stanowiła szkoła (Szkudlarek, 2017, s. 66). W warstwie celów zbudowana została równowaga między społeczeństwem socjalistycznym a społeczeństwem wychowującym, a rezultaty zostały przesunięte do przyszłości, przy czym uczniowie stali się

niejako zakładnikami „lepszego jutra”. Ten – jak określa to Szkudlarek (2017, s. 68–70) – dogmat *all-inclusive* zakładał „system społeczny budowany przez ludzi dla ludzi”, równoległe wymazując realnie istniejące różnice społeczne.

Centralne planowanie w edukacji zakładało plan do 2000 roku, ale historia potoczyła się inaczej, co jednak nie zmieniło przedziwnej tendencji dyskursu pedagogiki, by zawsze być po stronie dyskursu panującego. Po 1989 roku polska pedagogika w przyspieszonym tempie przechodzi na pozycje neoliberalne, co w jej przypadku oznacza wejście w dyskurs społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Zdaniem Szkudlarka (2001) w tym okresie dochodzi do odkrycia edukacji przez ekonomię. Mechanizm tego procesu w późnym kapitalizmie polega na takim rozumowaniu, iż jeżeli gospodarka zależy od edukacji, to ma to dowodzić, że edukacja należy do dominium ekonomii, co w konsekwencji prowadzi do zredukowania sektora edukacji do miejsca wytwarzania kapitału ludzkiego (Szkudlarek, 2017, s. 76–77). Przy tym, podstawową i paradoksalną zasadą społeczeństwa opartego na wiedzy jest wytwarzanie niewiedzy (Szkudlarek, 2017, s. 79–86), co w tym przypadku oznacza wytwarzanie poczucia niewiedzy u osób uczących się, czyli wydziedziczenie robotników z wiedzy, a wyposażenie ich jedynie w zdolność do jej produkowania.

Pedagogika była, ale już nie jest pod wpływem filozofii Marksa, przy tym dyskurs pedagogiki był i ciągle pozostał zideologizowany. Niemniej, jak już Sowa Minerwy wyleciała o zmierzchu epoki Polski Ludowej, to choć – szczególnie w pedagogice pracy – zastosowanie filozofii Marksa wydawałoby się tym bardziej trafne w kapitalizmie, to nastąpił całkowity od niej odwrót w polskiej pedagogice. I choć krytyka kapitalizmu, szczególnie pod postacią krytyki hegemonii neoliberalnej w edukacji, nie jest już – jak określa to Zbigniew Kwieciński (1991) – „nieobecny dyskursem”, a stanowi jeden z ważnych antydyskryminacyjnych motywów przewodnich polskiej pedagogiki radykalnej i krytycznej, to odwołań do filozofii Marksa nie ma zbyt wielu (Boryczko, 2015; Chutorański et al., 2014; Płatek, Starnawski, 2014; Popow, 2012; Stańczyk, 2008a; 2008b; 2013; Starnawski, 2012; Szkudlarek, 2009; Szumlewicz, 2011; Szwabowski, 2010; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2016a; 2016b) i dużo łatwiej polskim pedagogom krytycznym powoływać się na kolejne pokolenia marksistów, jak choćby Antonio Gramsciego czy frankfurckich niż na samego Marksa. Jak trafnie zauważają Małgorzata Zielińska, Piotr Kowzan i Dominik Krzywiński (2015, s. 155), w pedagogice krytycznej „Marks wszędzie – Marksa nigdzie”. Nie chodzi tu jednak tylko i wyłącznie o polską pedagogikę krytyczną, ale także o znaczącą część amerykańskiej pedagogiki krytycznej, a szczególnie o stosunek do marksizmu Henry’ego

A. Giroux (1983; 2001), dla którego „czarnymi charakterami” pośród twórców radykalnych teorii społecznych byli właśnie zadeklarowani marksiści, Samuel Bowles z Herbertem Gintisem oraz Louis Althusser. Mówiąc wprost, jeden z najbardziej prominentnych na świecie przedstawicieli pedagogiki krytycznej, która – jakby nie patrzeć tkwi korzeniami w filozofii Marksa – odcina się od marksizmu, wpisując się w ogólnościową tendencję stanowiącą wyraz hegemonii późnego kapitalizmu, która ma swą istotę w unieważnieniu radykalnego stawiania kwestii materialnej bazy i kwestii socjalnej, do czego – moim zdaniem – zaplecze teoretyczne filozofii Marksa jest niezbędne.

Tendencja ta, by w naukach społecznych rugować pojęcia mające rodowód Marksowski, jak przede wszystkim zagadnienia klasy społecznej i walki klas, jest dostrzegana przez badaczy osadzonych w paradygmacie pedagogiki krytycznej (hooks, 2000; McLaren, 2000; 2005) nawet tych, którzy wcześniej odżegnywali się i ciągle jeszcze odżegnują od marksizmu (Giroux, 2014). Stopniowo jednak – jak pisze Szkudlarek (2009) – „debata postmodernistyczna” ostatecznie „dryfuje w stronę Marksa” pomimo i na przekór temu – jak trafnie określa to bell hooks (2000, s. 6) – że groza „wojny klasowej” jest zbyt wielka, by stawić jej intelektualnie czoła, albo – jak można przeczytać u McLarena (2005, s. 116–121) – mimo tego, że kategoria klasy społecznej jest „niepopularna i mało seksowna”. Pomimo że – jak deklaruje Szkudlarek (2009, s. 228) – jego zdaniem perspektywa „determinizmu nadbudowy” i „władzy dyskursu” jest „poznawczo płodniejsza” niż perspektywa „determinizmu bazy” i „struktury klasowej”, to kwestia socjalna wraca do radykalnego dyskursu zmiany społecznej, bo choć poznawczo bardziej płodna może się wydawać „władza dyskursu”, to wulgarna władza kapitału sprowadza nas na poziom materialnego gruntu. Produktywne – z punktu widzenia stymulowania zmiany społecznej – jest natomiast ponowne skoncentrowanie się na materialnej bazie w ogóle, a na materialnych aspektach codziennego życia w szczególności. Przy tym, podkreślić należy, że brazylijska odmiana pedagogiki radykalnej i krytycznej, która została uformowana przez Freirego i kontynuowana jest przez badaczy i oświatowców powiązanych z Instituto Paulo Freire w São Paulo na żadnym etapie swojego rozwoju (nawet będąc pod wpływem amerykańskiej pedagogiki krytycznej w jej najbardziej postmodernistycznej fazie) nie zrezygnowała z pojęcia klasy społecznej, interesów klasowych i konfliktu klasowego jako okoliczności kształtujących procesy edukacyjne.

Wracając do antymarksistowskiej wykładni freiryzmu, której dokonał w pierwszej połowie lat 80. Giroux, należy podkreślić, że autor *Theory and Resistance...* zafiksował na długie lata (szczególnie w polskim kontekście)

interpretacje Freireowskiej filozofii wychowania, tak jakby pedagogia emancypacyjna bardziej dotyczyła dyskursywnej konstrukcji panowania, a tak jakby panowanie nie miało znaczenia materialnego. Symptomatyczny jest tutaj wstęp autorstwa Giroux do *Literacy. Reading the Word and the World* (Freire, Macedo, 2005), w którym przedstawione zostały doświadczenia akcji alfabetyzacyjnej na STP, która to akcja najbardziej wyróżniała się materialnym ugruntowaniem pracy wychowawczej i oświatowej, a w którym Giroux pomija problematykę materialności reform społecznych, dokonujących się równoległe z alfabetyzacją.

Niemniej, to za pośrednictwem amerykańskiej pedagogiki krytycznej, która przeżywała fascynację pracą Freirego, szersza wiedza o tym brazylijskim pedagogu i filozofie wychowania trafiła do polskiego obiegu naukowego. Druga droga wprowadzenia dorobku Freirego do polskiej pedagogiki wiodła przez współpracę Freirego z Suchodolskim pod auspicjami UNESCO, lecz z różnych względów ten kanał upowszechnienia wiedzy o Freireowskiej pedagogice emancypacyjnej okazał się być mniej efektywny. Ostatecznie to interpretacja Giroux stała się na długi czas obowiązująca.

Dorobek Freirego – poza nielicznymi wyjątkami (Freire, 2000; Freire, Giroux, 1993), czasami zapomnianymi nawet tekstami (Freire, 1979a, 1979b) – znany jest polskim badaczom z angielskich tłumaczeń, a rzadziej z portugalskich oryginałów, i choć doczekał się oryginalnych artykułów naukowych, artykułów przeglądowych, a także opracowań podręcznikowych (Czerepaniak-Walczak, 2007; Gawlicz, Starnawski, 2014; Grzybowski, 2009; 2014; Kopiciewicz, 2011; Kostyło, 2011; Kowzan, 2013; Skorulski, 2014; Stańczyk, 2010; 2012; 2016a; 2016b; 2016c; 2017; Starego, 2014; 2016; 2017; Zielińska-Kostyło, 2000; 2004), to ciągle należy uznać za znaczący obraz filozofii Freirego jako opozycji wobec marksistowskiej perspektywy w postrzeganiu procesów edukacyjnych, skoncentrowanej na materialnej bazie.

Zdaniem Giroux cała nowa socjologia oświaty, a szczególnie teorie reprodukcji ekonomicznej reprezentują socjologiczny „pesymizm”, któremu należy przeciwstawić pedagogiczny „optymizm”. Cała krytyka skupia się na determinacji procesów społecznych w ostatniej instancji – dla Giroux wiąże się to z pesymizmem „wyniszczającym”, „druzgoczącym”, „posępnym i sądnym”, ale przede wszystkim „paraliżującym” działania edukacyjne na rzecz zmiany rzeczywistości społecznej (Giroux, 2001, s. xxi, 235, 59, 122). Pomijam, że pojęcie determinacji w ostatniej instancji dotyczy ostatniej instancji, co zatem oczywiste, nie pierwszej i wcale *ex definitione* nie oznacza ignorowania rozlicznych form kultury czy form oznaczania, określających nasze życie indywidualne i zbiorowe, ale co ważniejsze, to to, że wraz z krytyką rzekomego

redukcjonizmu ekonomicznego znika też pojęcie klasy społecznej, a za nim pojęcie walki klas – o czym była już mowa. Oczywiście z praktyki społecznej nie znikają klasy ani walka klas, a zarzut o nadmiernym uproszczaniu zjawisk społecznych przez ortodoksyjny marksizm Peter McLaren (2005, s. 9) ostatecznie oddala, pisząc, że postmodernizm „zawodzi, gdy chodzi o rzucenie wyzwania wulgarnej «materialności» wyzysku”.

Zdaniem autora *Theory and Resistance...*, pesymizm teorii reprodukcji ekonomicznej ma zostać zastąpiony pedagogią optymizmu, nadziei i możliwości, których praktycznym reprezentantem jest Freire. To co się jednak dzieje z koncepcją Freirego, gdy pomija się jego skupienie na materialnych warunkach procesów edukacyjnych, trafnie podsumowuje McLaren:

Tam gdzie Freire jest konsekwentnie prosocjalistyczny, pedagogika krytyczna – jego przybrane dziecko – stała się (...) czymś niewiele więcej niż liberalizmem uzupełnionym o Freirowską terminologię (...) w rzeczywistości używaną do kamuflowania istniejących kapitalistycznych stosunków społecznych. (McLaren, 2000, s. xxv)

Aby dokończyć tę egzegezę na temat związków Freirego z amerykańską pedagogiką krytyczną, koniecznie należy podkreślić, że na początku lat 80. – kiedy Giroux publikuje po raz pierwszy *Theory and Resistance...* – Freire przechodzi, pod wpływem doświadczeń związanych z udziałem w akcjach alfabetyzacyjnych w dekolonizującej się Afryce Luzofońskiej, przesilenie paradygmatyczne, które polegało na radykalizacji. Gadotti pisze, że modyfikacja filozofii wychowania i pedagogiki emancypacyjnej Freirego miała swą istotę w uwzględnieniu „pracy jako pryncypium pedagogicznego” z jednej strony, a z drugiej – uświadomieniu sobie dehumanizacji ekonomicznej, posuniętej do rasistowskiego i faszystowskiego ekstremum kolonialnego kapitalizmu (Romão, Gadotti, 2012, s. 60).

Tymczasem, Giroux powołuje się jedynie na teksty Freirego z wcześniejszego okresu i nie uzupełnia tego w późniejszych wydaniach *Theory and Resistance...*, co jest szczególnie ważne, gdyż Freirowska filozofia wychowania ma charakter indukcyjny, co w tym przypadku oznacza, że kolejne doświadczenia Freirego w obszarze edukacji znacząco przekształcają jego myślenie. I tak – jak określa to Afonso C. Scocuglia (2005) – wyróżnić można cztery etapy rozwoju myślenia Freirego, a zatem wczesny Freire (1967) jest bardziej liberalny i różni się od Freirego z 1975, który jest bardziej społeczny, a ten różni się od Freirego z 1989, który jest bardziej materialistyczny, a ten jeszcze różni się od Freirego z 1997, który jest bardziej postmodernistyczny. Przy tym, w porównaniu do myśli postmodernistycznej, która rozwijała



się w kampusach w krajach rozwiniętych, ta Freirowska odmiana to ciągle solidny radykalny progresywizm.

I tu dochodzimy do kolejnego objaśnienia znaczenia filozofii Freirowskiej – w perspektywie „wulgarnej «materialności» wyzysku” odjazd w stronę „celebrowania różnicy” wydaje się czasem dla pedagogiki krytycznej stracony. W perspektywie emancypacyjnej (możemy mieć tu pewność wsteczną) odwrót od kwestii socjalnej okazał się całkowicie chybiony, gdy tylko uświadomimy sobie, jak proces pogłębiania się przepaści społecznych (Oxfam, 2016; Piketty, 2015) określa nasze życie wspólnotowe w ogóle, a procesy edukacyjne w szczególności. Tak jak w amerykańskiej pedagogice krytycznej można wyróżnić dwie strategie interpretacyjne dorobku Freirego – tę skoncentrowaną na materialnej bazie McLarena i podobną do brazylijskich interpretacji oraz tę skoncentrowaną na władzy dyskursu Giroux i bardziej charakterystyczną dla amerykańskich kampusów – tak w polskich interpretacjach Freirego, podobnych zresztą do amerykańskich, ów podział jest podziałem generacyjnym, w którym młodsze pokolenie zwalczyło niechęć do Marksa i determinizmu bazy, a starsze ciągle z tą niechęcią walczy.

Tak więc, recepcja pedagogiki emancypacyjnej w Polsce jest podwójnie obciążona niechęcią do Marksa: raz – przez ogólną niechęć do Marksowskich kategorii myślenia obecną w naukach społecznych, a już szczególnie w Polsce i szczególnie w pedagogice; dwa – przez wyparcie kwestii socjalnej i odwrócenie się od filozofii Marksa w obszarze krytycznego paradygmatu edukacji, co jest rezultatem rzekomej opozycji między pesymizmem teorii reprodukcji i optymizmem pedagogiki. Opozycja ta jest – moim zdaniem – opozycją pozorną, tak jakby krotochwilne ignorowanie materialnej bazy miało być jedynym sposobem na odzyskanie nadziei i sprawstwa. Tym bardziej, że znane jest rozwiązanie napięcia między pesymizmem i optymizmem w wydaniu Gramsciego, postulującego pesymizm rozumu i optymizm woli. Nie inaczej sprawę postrzega Gadotti (1979), który opisuje postawę wynikającą z metody Freirego określeniem „krytycznego optymizmu”. Ten jednak możliwy jest właśnie dzięki skoncentrowaniu się na uwarunkowaniach materialnej bazy i ich przekształcaniu, a nie na ich wymazaniu.

### **Początki „metody Freirego”**

Indukcyjny charakter filozofii wychowania Freirego powoduje, że wraca on w swoich pracach do doświadczeń z młodości, które go ukształtowały. Jednym z nich jest doświadczenie wielkiego kryzysu, który zmusza rodziców Freirego do przeniesienia się z Recife, które jest stolicą stanu, do prowincjonalnego Jaboatão. Jak później napisze Freire:

W Jaboatão straciłem ojca. W Jaboatão eksperymentowałem z głodem i zrozumiałem czym jest dla innych. Jaboatão, choć byłem jeszcze dzieckiem, zmieniło mnie w mężczyznę, za sprawą bólu i cierpienia, które jednak nie pograżyło mnie w cieniu beznadziei. W Jaboatão grałem w piłkę z chłopakami z ludu. (...) W Jaboatão, gdy miałem dziesięć lat, zacząłem myśleć, że na świecie wiele spraw nie idzie dobrze. Choć byłem dzieckiem zacząłem zadawać sobie pytanie, co mógłbym zrobić by pomóc ludziom. (Freire, 1979c, s. 9)

Rok 1944 jest przełomowy w życiu Freirego, gdyż żeni się z nauczycielką nauczania początkowego, Elzą Marią Oliveirą, która pozostaje jego żoną do jej śmierci w 1986, a także rozpoczyna pracę w szkole średniej jako nauczyciel języka portugalskiego. Wtedy też, także za sprawą żony, zaczyna swą poznawczą uwagę kierować w stronę problemów edukacji. W 1946 roku rozpoczyna pracę w Departamencie Oświaty i Kultury w Serviço Social da Indústria (SESI), które odpowiedzialne było za pomoc społeczną, co również zaowocowało późniejszymi pomysłami Freirego na łączenie pomocy społecznej z oświatą. W 1954 zostaje szefem Departamentu, ale dość szybko musi złożyć rezygnację, gdyż spotyka się z zarzutem nadmiernie demokratycznego podejścia do zarządzania tą instytucją. Swoją pracę kontynuuje w ruchu Kultury Ludowej, który znajduje swoją kontynuację w Departamencie Rozwoju Kultury Uniwersytetu w Recife. Jeszcze w okresie pracy dla SESI rozpoczyna pierwsze doświadczenia z działaniami edukacyjnymi, które później nazywane są „metodą Freirego”.

Punktem wyjścia jest oczywisty skądinąd wniosek, iż z różnych względów społecznych i indywidualnych proces edukacyjny podstawowej alfabetyzacji, który dostosowany jest do potrzeb dzieci z klasy średniej nijak nie może się sprawdzić w procesie kształcenia dorosłych analfabetów. Co więcej i co ważniejsze, Freire wyznaje zasadę edukacji politycznie zaangażowanej, uznając, że ta zawsze uwikłana jest w antagonizm społeczny. Sprzeciwia się natomiast myśleniu o edukacji w kategoriach neutralności, jakoby kształcenie dokończywało się dla abstrakcyjnego dobra całej ludzkości, co w sytuacji ostrego konfliktu społecznego oznacza ideologiczne nadużycie, prowadzące do opowiedzenia się po stronie warstw uprzywilejowanych. Jak wprost stwierdza Freire (1989, s. 22) – „polityczność praktyki [kształcenia – przyp. P.S.], nie przeszkadza w polu, które i tak jest polityczne”:

Z krytycznego punktu widzenia jest tak samo niemożliwe negowanie politycznej natury procesu kształcenia jak i negowanie edukacyjnego charakteru aktu politycznego. Nie oznacza to jednak, że natura polityczna procesu kształcenia i charakter edukacyjny politycznego aktu wyczerpują pojęcia tegoż procesu i tegoż aktu. Oznacza z jednej strony niemożliwość (...) kształcenia neutralnego, jak

to się mówi, na usługach ludzkości, czy jakichś uogólnionych istnień ludzkich; z drugiej zaś niemożliwość praktyki politycznej opróżnionej ze znaczeń edukacyjnych. (Freire, 1989, s. 15)

Ostatecznie prowadzi to Freirego (1989, s. 15) do konieczności stawiania pytań, na czyją korzyść i za czym, a także przeciwko komu i przeciwko czemu ma być edukacja. Konieczność ta wynika z konfliktu społecznego między uciskającym a uciśnionym. Zatem „apolityczne” cele i treści nauczania, które znajdują pokrycie w procesie – jak złośliwie określa go Freire (1989, s. 13) – „mechanicznego zapamiętywania formuł «ba-be-bi-bo-bu», «la-le-li-lo-lu»”, pozostają bez znaczenia dla dorosłych pracujących analfabetów. W konsekwencji podobnie i umiejętność czytania i pisanie pozbawione są znaczenia. Freire wpada na pomysł, który wydaje się oczywisty, ale i w dzisiejszych czasach uchodzić może za pedagogiczną działalność wywrotową, aby uczenie się umiejętności czytania i pisanie dokonywało się niejako przy okazji rozwiązywania kwestii i problemów, które bezpośrednio dotyczą osób uczących się. Wobec czego, w Klubach Robotniczych dyskutowano kwestie wyżywienia, warunków mieszkaniowych, warunków pracy, kwestie ochrony zdrowia czy problemów społecznych jak choćby alkoholizm. Za tymi problemami podążał także elementarz, który musiał być dostosowany do kontekstu świata życia osób uczących się. Jednak dopiero jako doradca, koordynator i nauczyciel w akcjach alfabetyzacyjnych w Afryce Luzofońskiej doświadczył emancypacji na skalę całych narodów, a jego metoda zastosowana zostanie na wielką skalę.

### **Freirowski program alfabetyzacji ekonomicznej**

Freire zaangażowany był w akcję alfabetyzacji dorosłych i reorganizacji systemów kształcenia w krajach Afryki Luzofońskiej w drugiej połowie lat 70. i na początku lat 80. (Freire, 1978; 1989; Freire, Faundez, 1998; Freire, Macedo, 2005). Sama zaś akcja alfabetyzacyjna poprowadzona została zgodnie z zasadami edukacji ludowej, a konieczność jej przeprowadzenia wynikała z intencjonalnej polityki zaniedbań rasistowskiego i faszystowskiego reżimu portugalskich kolonizatorów (Stańczyk, 2016a; 2017).

Język, który możemy napotkać w cyklu *Zeszytów kultury ludowej* jest ściśle związany z filozofią Freirego, a źródeł niektórych fragmentów czytanek można doszukać się w tekstach Freirego pisanych dla profesjonalistów. Ujmując to wprost, uznanie warstw ludowych za kompetentne do tego, by rozważać swoją sytuację społeczną i polityczną, a także praktykę codziennego życia, wyklucza pobłażliwość i implikuje konieczność dyskusowania poważnych tekstów. Teksty zawarte w *Zeszytach kultury ludowej* mają wpisać się w pro-

ces „lektury świata”, ale co ważniejsze, mają sprzyjać procesom poznawczym przez powiązanie nauki czytania i pisania z rozwiązywaniem żywotnych problemów codziennych społeczności uczącej się. Zaznaczyć w tym miejscu jeszcze należy, że zadania, przed którymi stają osoby uczące się są zadaniami trudnymi, ale także pozostają zadaniami trudnymi dla nauczycieli – tylko wtedy nauczyciele mogą zająć demokratyczną i antyautorytarną postawę wobec uczniów i wobec procesów poznawczych. W warunkach saotomejskich była to walka z malarią, gruźlicą i głodem.

Język czytanek Freireowskiego podręcznika do alfabetyzacji z pewnością będzie raził konserwatywnych i liberalnych pedagogów, którzy mogą postrzegać użycie języka marksizmu jako jakąś formę koniunkturalizmu albo też przymusu, przed którym stanął Freire. Nic z tych rzeczy, Freire podkreśla, że była to świadoma decyzja, która wpisuje się w opozycje neutralność–zaangażowanie oraz naiwność–krytyczność: „Byłoby dla mnie niemożliwe, aby pomagać, przykładowo, (...) w kampanii alfabetyzacji dorosłych, która byłaby prowadzona przez rząd antyludowy” (Freire, 1989, s. 22).

*Zeszyty kultury ludowej* to zbiór sześciu podręczników i jednego zeszytu ćwiczeń do alfabetyzacji i postalfabetyzacji, stosowany w STP w okresie młodej niepodległości do roku 1990. Za powstanie całego cyklu odpowiada Freire, niemniej 5. i 6. *Zeszyt kultury ludowej* to dzieło Antonio Faundeza (Freire, 1989, s. 23). W celu zrekonstruowania treści programu alfabetyzacji ekonomicznej w artykule tym koncentruję się na *Drugim zeszycie kultury ludowej* (2CdCP) oraz *Zeszycie ćwiczeń* (CdE). Jako że z (CdE) dorośli uczący się czytać i pisać Saotomejczycy stykali się chronologicznie wcześniej niż z (2CdCP), proponuję zacząć właśnie w tym miejscu analizę programu alfabetyzacji ekonomicznej, a zacząć ją od punktu wyjścia procesu emancypacji:

Przed Niepodległością, większość naszego Ludu nie miała szkół. Plantacje, z terenem pod uprawę, należały do kolonizatorów. Produkty naszej pracy także były ich. Wraz z Niepodległością, wszystko się odmieniło. Mamy szkoły dla naszych dzieci, a Lud zaczął się uczyć. (CdE, s. 11 za: Freire, 1989, s. 28)

Przed uzyskaniem niepodległości STP praktycznie w całości, nie licząc terenów należących do państwa, rozparcelowana była na 84 plantacje (Freire błędnie podaje liczbę 75 plantacji), należące do Portugalczyków, którzy najczęściej żyli w metropolii, a ich interesy prowadzone były przez zarządców (Pape, Rebelo, 2013, s. 26–33; Freire, 1989, s. 28). Odzyskanie niepodległości było momentem przejścia od bezwzględnej nierówności do względnej równości z powszechnym dostępem do szkolnictwa, opieki zdrowotnej, kultury, ale przede wszystkim w krótkim czasie przeprowadzono reformę rolną

i rozwiązano problem wyżywienia. Praca ludzka zostaje dowartościowana w kolejnym z tekstów z (CdE), gdzie kładzie się nacisk na poznawcze aspekty praktycznocelowej działalności człowieka, a jednocześnie dowartościowuje się wiedzę pozaszkolną:

Praca produkcyjna jest źródłem poznania. Za pomocą motyki przygotowujemy pola pod zasiew i pomagamy w tworzeniu nowego państwa. Nasi synowie i nasze córki powinny uczyć się pracując. Nasze szkoły powinny być szkołami pracy. Spróbuj napisać [coś – przyp. Autor] o tekście, który skończyłeś czytać. Pismo jest podobne mowie. Ćwicząc uczysz się. (CdE, s. 12 za: Freire, 1989, s. 28–29)

Wraz z dowartościowaniem pracy jako źródła poznania – co powinno nasuwać nam na myśl skojarzenie z młodym Marksem – Freire „rozbraja” onieśmielającą i „magiczną moc” słowa pisanego, które „podobne jest mowie”. Przy tym, spotkać możemy w (CdE) teksty w klimacie „człowieka z marmuru”, konstruujące osobistą odpowiedzialność obywatela za dobrobyt:

Martwię się naszym Krajem. Carlos dał książkę Marii, innym oraz mi. Dwa dni później Carlos przyszedł na plantację porozmawiać ze mną. Jestem twoim przyjacielem, lubię cię. Zostaw sobie książkę, którą tobie dałem.

On wstaje wcześniej do pracy. Czasami mówi do siebie, o sobie dla siebie. Ona również mówi do siebie. On i ona myślą o przyszłości swego ludu i jednocześnie pracują na lepszą przyszłość [w oryginale para laser o futuro, czyli na odpoczynek w przyszłości – przyp. Autor]. Za każdym razem kiedy siebie widzą rozmawiają o nauce.

Ja – mi – mnie – ode mnie – dla mnie – ze mną

Ty – ci – tobie – od ciebie – dla ciebie – z tobą

On – ona – jemu – jej – od niego – od niej – dla niego – dla niej – z nim – z nią.  
(CdE, s. 20 za: Freire 1989, 29–30)

Powyższy tekst służy do ćwiczenia użycia zaimków, ale, co ważniejsze z punktu widzenia programu alfabetyzacji ekonomicznej, reprezentuje ten fragment filozofii wychowania Freirego, który dotyczy neutralności, a właściwie braku neutralności edukacji, jak i w ogóle relacji społecznych (w tym stosunków produkcji), które uwikłane są w relacje władzy:

Uczyniliśmy siebie niepodległymi kosztem wielkich poświęceń. Zjednoczeni, zdyscyplinowani i pracujący wzmacniamy naszą niepodległość. Odsuwamy tych, którzy są przeciw nam, a witamy tych, którzy okazują swoją solidarność z nami. Wy, koloni, oszukiwaliście się, myśląc że zdolność wyzysku będzie wieczna. Zdawało się wam niemożliwe, aby słabość wyzyskiwanych stała się siłą w walce przeciw waszej władzy. Zabraliście prawie wszystko, co było nasze, ale nie mogliście zabrać naszej zdeterminowanej woli, do tego by być wolnymi. Maria, Julieta,

Jorge i Carlos, oni i one zagrzewają się do pracy aby zwiększyć produkcję. Noszą w sobie pewność zwycięstwa.

Nas – nasze – z nami

Was – wasze – z wami

Oni – One – ich – od nich – dla nich – z nimi. (CdE, s. 21 za: Freire, 1989, s. 30)

Teksty do ćwiczenia użycia zaimków wprost sugerują konfliktową konstrukcję stosunków społecznych w procesie produkcji i powiązany z nimi proces emancypacji, który – trawestując Freirego – zawsze jest za kimś i za czymś, tak samo jak jest przeciwko komuś i czemuś. Mówiąc wprost, konflikt klasowy – na który w warunkach saotomejskich nakłada się konflikt rasowy – to kluczowy element określający procesy edukacyjne. Z punktu widzenia metody Freirowskiej treści edukacji, które wyrwane są z tego kontekstu, są pozbawione znaczenia dla osoby uczącej się, ale nie dla porządku społecznego opartego na ucisku, który dąży do reprodukcji ucisku jednych i uprzywilejowania innych.

Choć już w tym miejscu wyraźnie widać Freirowskie inklinacje ku ekonomii socjalistycznej i marksizmu, to lektura cyklu czytanek z (2CdCP) zatytułowanego „Proces produkcji” już ostatecznie rozwiewa wszystkie ewentualne wątpliwości co do paradygmatu ekonomicznego, którego Freire był zwolennikiem:

Drewno na deski, z których się robi drzwi, okna, stoły i łodzie znajduje się w surowej swej formie w lesie pod postacią drzew. Żelazo do produkcji maczet, motyk, sierpów znajduje się w surowej swej postaci pod ziemią. Istoty ludzkie przy użyciu pracy zmieniają **surowce** w **półprodukty**. **Surowce** (jak choćby ruda żelaza pod ziemią, drewno pod postacią drzew) i **półprodukty** (jak choćby żelazo, drewno obrobione) nazywamy **przedmiotem pracy**.

Ziemia przygotowana pod produkcję ryżu jest **przedmiotem pracy**.

Drzewa ścięte w celu wyprodukowania desek są **przedmiotem pracy**.

Deski użyte do wytworzenia stołów, krzeseł, drzwi i okien są **przedmiotem pracy**. (2CdCP, s. 33)

I dalej:

W celu przekształcenia **surowca** w **półprodukt** i w celu wyprodukowania czegoś z tego **półproduktu** potrzebujemy **narzędzi**. Potrzebujemy maszyn, rozmaitych narzędzi, transportu. To rzeczy, których potrzebujemy, aby produkować, a chodzi o narzędzia, maszyny, transport, które nazywają się **środkami pracy**. Łącznie **surowce** i **półprodukty** z **środkami pracy** stanowią **środki produkcji**. Zatem, **środki produkcji** w wypadku plantacji to: a) ziemia uprawna. b) surowce. c) półprodukty. d) narzędzia, urządzenia i transport. (2CdCP, s. 34)

I dalej:

Teraz widzimy, że gdyby nie praca ludzka, to drzewo nie zmieniłoby się w deski, a ruda żelaza w blachę. Wszystko to dzieje się za sprawą ludzkiej pracy, za sprawą siły roboczej.

**Środki produkcji** wraz z **robotnikami** stanowią to, co nazywa się **siłami wytwórczymi** społeczeństwa.

Produkcja jest rezultatem połączenia **środków produkcji** z **siłą roboczą**. Żeby zrozumieć społeczeństwo ważne jest żeby zrozumieć jaki sposób produkcji jest wykorzystany do organizacji procesu produkcji. Jest ważne, by wiedzieć jakie są relacje między **środkami produkcji** a **siłą roboczą**. Jest ważne, by wiedzieć jaka jest istota **stosunków społecznych** w procesie produkcji: Czy są to stosunki wyzysku, czy są to stosunki równościowe i oparte na współpracy ogółu.

W czasach kolonialnych społeczne stosunki produkcji wiązały się z wyzyskiem. Dlatego też musiały być oparte na przemocy. Kolonizatorzy podporządkowali sobie **środki produkcji** i **siłę roboczą**. Byli niepodzielnymi właścicielami ziem, surowców, półproduktów, narzędzi, maszyn, transportu i **siły roboczej** pracowników. Nic nie umknęło ich władzy i kontroli.

Kiedy dziś mówimy o rekonstrukcji narodowej na rzecz stworzenia nowego społeczeństwa, mówimy o stworzeniu rzeczywiście innego społeczeństwa. O społeczeństwie, w którym społeczne stosunki produkcji nie będą oznaczały wyzysku, lecz równość i współpracę ogółu. (2CdCP, s. 35)

Wszystkie podkreślenia powyżej pochodzą od twórców podręcznika *A Luta Continua*, w tym także od Freirego. A wytluszczone są kluczowe pojęcia znane z Marksowskiej krytyki ekonomii politycznej: przedmioty pracy, środki produkcji, siła robocza, stosunki produkcji. W perspektywie docelowej rekonstrukcji saotomejskiego społeczeństwa po okresie faszystowskiego reżimu kolonialnego jest zniesienie wyzysku i równość. Co jednak ważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia, to to, że Freirewska pedagogika emancypacyjna za treść alfabetyzacji ekonomicznej obrała Marksowską krytykę kapitalizmu. Moim zdaniem, społeczna sytuacja definiowana bezwzględnie nierównością społeczną całkowicie uzasadnia taką postawę Freirego. Co więcej, postawa, którą prezentował Freire, nie wynikała z oportunistycznego nagięcia się do wyborów i decyzji politycznych rządu STP, ale z pryncypialności Freirego. Krytykując koncepcję neutralności, odnosi się do niej w perspektywie bycia doradcą na STP. Wizje edukacji Freirego i saotomejskiego rządu zbiegają się we wspólnym pojmowaniu dynamicznej relacji między czytaniem świata a czytaniem słowa, zatem te perspektywy są zbieżne pod względem oceny sytuacji politycznej i społecznej, co zresztą Freire sam podkreśla (Freire, 1989, s. 22–23). Ważnym rezultatem czytania świata, prowadzącym do czytania słowa jest

Zrozumienie procesu pracy, procesu produkcji w jego złożoności, sposobów, w które organizuje się i rozwija produkcję, konieczność kształcenia technicznego pracownika, kształcenia, które jednak nie wyczerpuje się w prostej i wyalienowanej specjalizacji. (Freire, 1989, s. 24–25)

I tu pojawia się pytanie o to, po której stronie konfliktu społecznego opowiadają się nauczycielki i nauczyciele – nieważne, w jakiej sytuacji edukacyjnej i nieważne, na jakim szczeblu edukacji. Freire przedstawia rozłączną alternatywę albo edukacji reprodukującej, albo krytycznej (1989, s. 16). Tak więc, jeżeli mielibyśmy sobie wyobrazić pedagogikę emancypacyjną na rzecz alfabetyzacji ekonomicznej, to byłaby ona ufundowana na pedagogii samorganizacji, oporu, odmowy pracy, strajku, a także pedagogia alternatywnych rozwiązań ekonomicznych – koniec końców, to emancypacja ekonomiczna jest tutaj celem, a edukacja dla edukacji to kolejna odsłona tak krytykowanej przez Freirego „neutralnej” wizji oświaty. Przy tym, językowi *Zeszytów kultury ludowej* nie można odmówić pewnej dozy pragmatyzmu, która wynika z dowartościowania wiedzy warstw ludowych i jest powiązana z lekturą świata:

Pedro i Antonio z desek zbudowali łódź. Deski zrobili z dłuźyc z pnia wielkiego drzewa, które ścięli. Kiedy drzewo zostało podzielone na kawałki przestało być drzewem. Kiedy dłużyce zostały pocięte na deski, przestały być dłuźcami. Kiedy Pedro i Antonio zrobili z desek łódź, przestały one być deskami. Stały się łodzią.

Drzewo należy do świata natury. Łódź zbudowana przez Pedro i Antonio należy do świata kultury, który jest światem stwarzanym przez istoty ludzkie poprzez pracę twórczą.

Łódź to kultura.

Sposób użycia łodzi to kultura.

Taniec to kultura.

Muzyka to kultura. (2CdCP, s. 17)

### **Zakończenie: „Filozofia, tak już, zdawało się, przestarzała”**

Reasumując kwestie, które dotyczą się celów, metod i treści programu alfabetyzacji ekonomicznej należy podkreślić, że z analizy Freireowskiej filozofii wychowania w działaniu wyłania się, oczywisty skądinąd, cel, którym jest wyzwolenie. Pedagogika emancypacyjna jest przedsięwzięciem, którego celem jest wyzwolenie człowieka. Jednakże nie jest to jakieś abstrakcyjne wyzwolenie jednostki, lecz ma ono swoją materialną bazę w warunkach ludzkiej egzystencji, ze szczególnym uwzględnieniem procesu pracy. Metoda Freireowska będzie natomiast koncentrować się na możliwych do osiągnięcia, choć niełatwych, ale na pewno przedstawianych jako nieosiągalne przez dys-



kurs dominujący (lub, jak w przypadku saotomejskim, do niedawna dominujący), przedsięwzięciach praktycznych, które koncentrują się na żywotnych problemach wspólnoty uczącej się. W przypadku Freirowskiej epopei edukacyjnej były to: reforma rolna, powszechna alfabetyzacja, walka z głodem, malarią, gruźlicą, walka przeciwko rasizmowi, walka o powszechny dostęp do opieki zdrowotnej, kultury i edukacji na wyższych niż podstawowy poziomach. W czwartym etapie rozwoju paradygmatu Freirowskiego dochodzą jeszcze walki o równouprawnienie kobiet, mniejszości seksualnych, a także walka o ochronę środowiska naturalnego. Tak więc Marksowskie wątki w pedagogice i pedagogii emancypacyjnej Freirego są trojakiego rodzaju: (1) będą to ogólne podstawy teoretyczne z pojęciami teorii i praktyki, teorią interesów i konfliktu klasowego, materializmem historycznym, dowartościowaniem ludu, radykalnym i rewolucyjnym demokratyzmem, czy – kończąc tę niepełną listę – celem, którym jest wyzwolenie człowieka; (2) będą to szczegółowe treści z okresu krytyki ekonomii politycznej zawarte w cyklu tekstów „Proces produkcji”; ale (3) najważniejszym elementem alfabetyzacji ekonomicznej w stylu emancypacyjnej pedagogiki materialistycznej obecnej w *A Luta Continua* jest przeniesienie ciężaru pracy pedagogicznej z relacji między nauczycielem a uczniem na relacje między nauczycielem i uczniem a przedmiotem pracy.

Oczywiście można zarzucić myśli Freirowskiej archaiczność, lecz – moim zdaniem – szczególnie doświadczenia afrykańskie Freirego, które dotyczyły przecież procesu emancypacyjnego, dokonującego się na skalę kontynentalną są – metaforycznie rzecz ujmując – „świętym Graalem” pedagogiki emancypacyjnej. Mówiąc inaczej, choćby casus saotomejski wydawał się odosobnionym przypadkiem, to jeżeli potraktować go jako eksperyment społeczny, to jest doskonałym dowodem na to, że można w krótkim czasie przejść od sytuacji, w której praktycznie cały dostępny świat należy do 85 osób, do sytuacji względnej równości społecznej bez widma głodu, bezdomności i bezrobocia, w której gwarantowany jest dostęp do edukacji i opieki zdrowotnej, pomimo i na przekór biedzie. Bieda i rozwarstwienie społeczne nie są przeszkodą w rozwiązywaniu problemów społecznych, ale problemami społecznymi do rozwiązania. Problemem, który przynosi obecnie – w sytuacji, której 1% najbogatszych ma praktycznie wszystkie dobra na Ziemi – rosnącą falę globalnego pravicowego populizmu. Mówiąc wprost, najtrafniejszym przedsięwzięciem edukacyjnym, które jest także praktyczną formą krytyki ideologii, jest zmiana warunków życia, z których te dotyczące podziału klasowego zdają się najważniejsze. Można powołać się w tym miejscu na Theodora Adorno:

Filozofia, tak już, zdawało się, przestarzała, utrzymuje się nadal przy życiu, ponieważ zabrakło momentu jej urzeczywistnienia. Ogólne stwierdzenie, że filozofia tylko interpretowała świat, że rezygnując w obliczu rzeczywistości sama skarłała, staje się wyrazem defetyzmu rozumu, któremu nie udało się zmienić świata. (...) Momentu, do którego ciążyła krytyka teorii, nie da się teoretycznie sprolongować. (Adorno, 1986, s. 7)

Filozofii Marksa brakuje urzeczywistnienia, gdyż brakuje jej pedagogiki sensownej dla uczestników procesów społecznych. Filozofia Freirego, którą określiłbym mianem pragmatycznego komunizmu, zdaje się dysponować i właściwym językiem, i metodami, by osiągnąć cel emancypacji ekonomicznej. Przejście okrężną drogą przez pedagogikę emancypacyjną Freirego do krytyki ekonomii politycznej Marksa ma swój strategiczny cel, który we wstępie sformułowałem za Chutorańskim i Szwabowskim. Jeżeli – z czym trudno polemizować – występuje jakaś mentalna blokada wobec języka marksizmu, to ów język traci swą zdolność do organizowania oporu. Moim zdaniem, język bardziej pragmatyczny, a jednocześnie nie mniej krytyczny i skoncentrowany na codziennych warunkach życia i pracy, którym jest tak język Freireowskiej filozofii wychowania, jak i język *Zeszytów kultury ludowej* spełnia sformułowany przez Chutorańskiego i Szwabowskiego (2016, s. 56) warunek języka, który jednocześnie nie jest ani antymarksistowski, ani antysocjalistyczny, ale jest także tak daleko idącym przekształceniem, że oddala zagrożenie kojarzenia go z hermetycznym żargonem marksizmu, gdyż punktem wyjścia jest doświadczenie życiowe osoby uczącej się.

#### BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1986). *Dialektyka negatywna*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: PWN.
- Althusser, L. (2006). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. Staroń. Warszawa: SKFM UW.
- A *Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular* (1978). São Tomé: Ministério de Educação Nacional e Desporto.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Boryczko, M. (2015). *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*. Gdańsk: UG.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Chutorański, M., Szwabowski, O. (2016). O potrzebie radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (73), 53–72.
- Chutorański, M., Szwabowski, O., Moroz, J. (2014). O projekcie „subsumpcje edukacji”. *Parezja*, 2, 139–146.

- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pozyskano z: [dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf).
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma Experiência em Processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pozyskano z: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_cartas\\_a\\_guine\\_bissau.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf).
- Freire, P. (1979a). W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem. A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa: PWN, s. 150–154.
- Freire, P. (1979b). Wychowanie nie może być neutralne. A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa: PWN, s. 170–176.
- Freire, P. (1979c). *Consentização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moares. Pozyskano z: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf).
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. Pozyskano z: [http://educacao-integral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacao-integral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pozyskano z: [dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_esperanca.pdf](http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf).
- Freire, P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. Przeł. K. Blusz. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Impuls, s. 95–112.
- Freire, P., Giroux, H.A. (1993). Edukacja, polityka i ideologia. Przeł. L. Witkowski. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część III. Toruń: UMK, s. 44–60.
- Freire, P., Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pozyskano z: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_pergunta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf).
- Freire, P., Macedo, D. (2005). *Literacy. Reading the Word & World*. London: Routledge.
- Gadotti, M. (1979). Educação e Ordem Classista. W: P. Freire. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s. 4–6. Pozyskano z: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf).
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: DSW.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3, 257–293.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport-London: Bergin&Garvey.
- Giroux, H.A. (2014). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang.
- Grzybowski, P.P. (2009). Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Edukacja i praca*. Bydgoszcz: UKW, s. 327–339.
- Grzybowski, P.P. (2014). Oczekiwanie wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazy z Ameryki Łacińskiej. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVII, 53–68.
- hooks, b. (2000). *where we stand: class matters*. New York: Routledge.
- Kopciwicz, L. (2011). Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire. *Forum Oświatowe*, Vol. 23, No. 2 (45), 27–39.
- Kostyło, H. (2011). Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire. *Forum Oświatowe*, Vol. 23, No. 2 (45), 7–26.
- Kowzan, P. (2013). Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), 195–217.

- Kwieciński, Z. (1991). *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część I. Toruń: UMK, s. 5–12.
- Mafra, J.F. (2010). O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski. W: I. Wojnar, J. Mafra (red.), *Bogdan Suchodolski*, Recife: FJN/Massangana, s. 37–49.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- McLaren, P. (2005). *Capitalist and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Oxfam. (2016). *An economy for the 1%*. Oxford. Pozyskano z: [http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en\\_o.pdf](http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_o.pdf).
- Pape, D., Rebelo de Andrade, R. (2013). *As Roças de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: tinta-da-china.
- Piketty, T. (2015). *Kapitał w XXI wieku*. Przeł. A Bilik. Warszawa: KP.
- Plątek, D., Starnawski, M. (2014). Analiza systemów-światów jako narzędzie refleksji nad kapitalizmem, marginalizacją i zmianą społeczną. W: Z. Galor, R. Miński, P. Sałutowicz (red.), *Afirmacja czy kontestacja. Dylemat społeczeństwa kapitalistycznego w kryzysie*. Bielefeld: Societas Pars Mundi, s. 23–52.
- Popow, M. (2012). Kierunki sfeminizowane – kręta droga do emancypacji. W: M. Trawińska, M. Maciejewska (red.), *Uniwersytet i emancypacja*. Wrocław: IGGS, s. 31–39.
- Romão, J.E., Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolônização das mentes*. São Paulo: IPF.
- Scocuglia, A.C. (2005). Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 21–42.
- Skorulski, K. (2014). Od ideologicznej samotności do dialogicznego spotkania: F. Ebner, L. Althusser, P. Freire. *Forum Oświatowe*, Vol. 26, No. 1 (51), 15–35.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka rozumu cynicznego*. Wrocław: DSW.
- Stańczyk, P. (2008a). Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastacja” Marksa. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (43), 77–94.
- Stańczyk, P. (2008b). *Przemoc i emancypacja. Ambivalencja funkcji studiów zaocznych*. Gdańsk: UG.
- Stańczyk, P. (2010). Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (51), 25–38.
- Stańczyk, P. (2012). Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność. *Ars Educandi*, t. IX, 59–80.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: UG.
- Stańczyk, P. (2016a). Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (73), 37–51.
- Stańczyk, P. (2016b). Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (74), 31–52.
- Stańczyk, P. (2016c). Ekonomia dla emancypacji: doktryny gospodarcze w Instytucie Paula Freirego. *Forum Oświatowe*, Vol. 28, No. 1 (55), 55–76.
- Stańczyk, P. (2017). A Luta Continua. *Cadernos de Cultura Popular: podręcznik do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (78), 29–51.
- Starego, K. (2014). Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: DSW, s. 49–70.

- Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. *Forum Oświatowe*, 28 (1), 33–53.
- Starego, K. (2017). Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym. W: M. Szczepa-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*. Gdańsk: UG, s. 221–240.
- Starnawski, M. (2012). Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*. Wrocław: DSW, s. 369–406.
- Suchodolski, B. (1957). *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa: PWN.
- Szkuclarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, 165–191.
- Szkuclarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls.
- Szkuclarek, T. (2017). *On the Politics of Educational Theory*. New York – London: Routledge.
- Szumlewicz, K. (2011). *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*. Gdańsk: GWP.
- Szwabowski, O. (2010). Filozofia jako luksus i radykalna odpowiedź. *Hybris*, 11, 45–52.
- Szwabowski, O. (2013). Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), s. 143–165.
- Szwabowski, O. (2014a). Paradygmat i pedagogika. *Hybris*, 25, 110–138.
- Szwabowski, O. (2014b). Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66 (2), 131–144.
- Szwabowski, O. (2014c). Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy. *Rocznik Pedagogiczny*, 37, 73–91.
- Szwabowski, O. (2014d). *Uniwersytet, fabryka, maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: KiP.
- Szwabowski, O. (2016a). Dociekania robotnicze: analiza filozoficzna. *Forum Oświatowe*, Vol. 28, No. 1 (55), s. 77–94.
- Szwabowski, O. (2016b). Dynamika „wnętrze/zewnątrz” a „bycie obok” w kontekście nie-edukacji wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1 (19), s. 23–49.
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), 7–22.
- Zielińska, M., Kowzan, P., Krzymiński, D. (2015). Pogłoski o śmierci edukacji krytycznej okazały się mocno przesadzone. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (71), 153–161.
- Zielińska (Kostyło), H. (2000). Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część VI. Toruń: UMK, s. 215–229.
- Zielińska-Kostyło, H. (2004). *Pedagogika emancypacyjna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Tom 1. Warszawa: PWN, s. 394–414.

## ABSTRACT

### From Pedagogy of Emancipation to Marx’s Philosophy, or Economic Literacy in the Freirean Primer for Adults *A Luta Continua*

The main reason of this article is to present textual content of handbook for adult illiterates *A Luta Continua*. This freirean primer was used during decolonisation period on São Tomé and Príncipe. The action for basic literacy ended with remarkable success because of focusing on material conditions of everyday adult students’ life. Social issue

was represented widely in the handbook, and analysis of text lead to conclusion that Marx's philosophy is significant for economic literacy curriculum.

However there are two important problems with philosophy of Marx. First of all, ideological involvement of theory of education caused marxism „allergy”. The second problem is that prominent representative of critical pedagogy, Giroux, who had great impact for Polish critical pedagogy, denigrated marxism as a theory which paralyze actions for social change. That is why the article contain elaborated introduction, which is an attempt to locate Freire's philosophy of education in discourse of critical pedagogy.

The second part of the article is reconstruction of beginnings of „Freire's method”.

The third part contains analysis of reading texts which are the textual collection for economic literacy curriculum. It is stressed in the conclusion that language of freirean handbook for adults' literacy is enough critical-comparing to critique of political economy project-but it is more pragmatic because of taking adult learners' experience as a basis more than teaching avant-garde.

**KEYWORDS:** critical pedagogy, pedagogy of emancipation, economic literacy, Paulo Freire, marxism, decolonisation