

ARTYKUŁY

Hanna Kostyło

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK

PRZESŁANIE „PEDAGOGII UCIŚNIONYCH” PAULA FREIRE

Pedagogia uciśnionych została napisana ponad czterdzieści lat temu przez Brazylijczyka Paula Freire. Główne zręby książki powstały w języku portugalskim, jednakże pierwsze wydanie drukiem odbyło się w Stanach Zjednoczonych w 1970 roku, po przetłumaczeniu na język angielski. Spotkała się tam z dużym odbiorem, o czym świadczy fakt, że w ciągu pierwszych czterech lat od opublikowania książka miała w USA dziesięć wydań.

Celem niniejszego artykułu jest autorskie przedstawienie treści podstawowej pracy Freire, która nie została jeszcze wydana w języku polskim. Zawartość *Pedagogy of the Oppressed*¹ jest tak ujęta, aby pokazać tok myśli autora, oddając mu głos w licznych wybranych cytatach. Przede wszystkim przedstawiam rozumienie pojęć, którymi operuje autor i używam ich w znaczeniu przyjętym przez Freire do omówienia treści jego pracy. W większości pomijam w tym opracowaniu liczne powtórzenia myśli znajdujące się w oryginale. We wprowadzeniu umiejscawiam twórczość autora wśród nurtów edukacyjnych.

¹ Opracowanie na podstawie: P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972, ss. 154.

Pedagogia uciśnionych należy w świecie do kanonu podstawowych lektur z zakresu pedagogiki, a szczególnie pedagogiki emancypacyjnej. Jej podstawowym przesłaniem jest ufność wobec edukacji, która potrafi generować zmiany. Nowej edukacji pomysłu Freire odmiennej od edukacji głównego nurtu. Emancypację rozumie autor jako konkretne zaangażowanie podmiotów i wspólnot na rzecz zmiany rzeczywistości i własnego w niej położenia. Emancypacja jest naturalną – jak nam Europejczykom się zdaje – reakcją na ucisk, opresję. Jednak czy każdy człowiek pragnie się wyzwolić ze zniewolenia, które stało się jego udziałem? Samoistnie nie, potrzebuje do tego impulsu pochodzącego z edukacji – uważa Freire. Twierdzenie to opiera na doświadczeniu swojego programu alfabetyzacyjnego wprowadzanego w Brazylii na początku lat sześćdziesiątych XX wieku. Freire był przejęty trudną sytuacją społeczną w swojej ojczyźnie, zacofaniem większości społeczeństwa i jej nieświadomości, że emancypacja jest w ogóle możliwa. Program alfabetyzacyjny Freire był skierowany do ludzi od pokoleń zupełnie „ciemnych”, nie znających języka pisanego, ciężko pracujących fizycznie i wyciskiwanych przez swoich „panów”, ludzi żyjących na granicy przetrwania i nie mających świadomości swojego człowieczeństwa. Nie mających też formalnie praw wyborczych ze względu na niepiśmienność. Tacy ludzie będący w skrajnie niekorzystnym położeniu życiowym i społecznym byli odbiorcami edukacyjnego programu emancypacyjnego Freire. Jednak jego przesłanie okazało się uniwersalne. Wgnany z Brazylii po puczu militarnym w 1964 roku, pod koniec lat sześćdziesiątych trafia na rok do USA. Tam odbiór jego poglądów jest entuzjastyczny, mnożą się zaproszenia na wykłady i warsztaty pokazujące metodę pedagogii uciśnionych. Jedno z najbogatszych społeczeństw świata przyjęło projekt emancypacyjny Paula jako potrzebny do realizacji dla dużej części społeczeństwa, chętniej nazywanej tu wykluczoną niż uciśnioną (szczególnie dotyczy to mniejszości etnicznych i narodowych). Problemy świata zanurzonego w kolonializmie okazały się bliskie problemom świata postkolonialnego, który tylko w bardziej wyrafinowany sposób podtrzymuje opresyjny porządek społeczny i stosunki hegemonii w świecie.

Źródłami inspiracji intelektualnych Freire były dwa nurty myślowe: marksizm, przyswojony przez niego głównie za pośrednictwem interpretacji autorów południowoamerykańskich oraz chrześcijaństwo. Z tego powodu *Pedagogia uciśnionych* jest również traktowana jako klasyczna praca z zakresu teologii wyzwolenia. Freire jest autorem myślącym modernistycznie, przekonany, że meliorizm społeczny jest możliwy i jest powołaniem i obowiązkiem każdego człowieka-humanisty.

RAZEM (Z) LUDEM

Książkę otwiera motto: *Uciśnionym i tym, którzy cierpią z nimi i walczą po ich stronie* (s. 5)². Wstęp obejmuje 5 stron. Freire stwierdza, że jego kursy szkoleniowe budzące świadomość powodują u uczestników „lęk przed wolnością”, do którego odnosi się w pierwszym rozdziale książki. Deklaruje, że *Pedagogia uciśnionych* jest wstępną pracą, na którą składają się myśli, badania, bezpośrednie i pośrednie obserwacje w trakcie pracy edukacyjnej zarówno z robotnikami, jak i przedstawicielami klasy średniej, opisy ich reakcji, oraz że *jest ona zakorzeniona w konkretnych sytuacjach* (s. 16).

Następujący cytat przedstawia credo Freire i jego przewidywania odnośnie do odbioru książki.

Ten tom wzbudzi prawdopodobnie negatywne reakcje u pewnej liczby czytelników. Niektórzy będą postrzegali moje stanowisko wobec problemu wyzwolenia człowieka jako czysto idealistyczne, lub mogą nawet uważać dyskusowanie nad takimi kwestiami, jak sens istnienia, miłość, dialog, nadzieja, pokora i sympatia jako samą tylko reakcyjną ‘część gadaninę’. Inni nie zaakceptują (lub nie będą chcieli zaakceptować) ujawnienia przeze mnie stanu ucisku, który gratyfikuje ciemniejących. Zatem, ta w oczywisty sposób wstępna praca jest skierowana do ludzi radykalnych. Jestem pewien, że i chrześcijanie, i marksiści, choć mogą nie zgadzać się ze mną w części lub całości, doczytają ją do końca. Jednak czytelnik, który dogmatycznie przyjmuje zamknięte ‘irracjonalne’ pozycje, zapewne odrzuci dialog, który, mam jednak nadzieję, zostanie przez tę książkę zapoczątkowany (s. 16–17).

Tych czytelników dogmatycznych nazywa Freire sekciarzami. Bez względu na to czy prezentują lewicowe, czy prawicowe poglądy, są przeszkodą na drodze emancypacji ludzkości. Właściwa jest postawa radykalna, karmiona przez ducha krytycznego. Twórcza i zaangażowana. Nie grozi subiektywizmem, gdyż aspekt subiektywny jest zawsze odniesiony do obiektywnego, czyli konkretnej sytuacji, która jest analizowana. *W ten sposób subiektywność i obiektywność łączą się w dialektycznej jedności, tworząc wiedzę zespoloną z działaniem, i odwrotnie* (s. 17).

Przed podziękowaniami skierowanymi do żony i grupy przyjaciół Freire mówi: *Mam nadzieję, że z tych stron przetrwa przynajmniej moje zaufanie do ludu oraz moja wiara w ludzi i stwarzanie świata, w którym łatwiej będzie kochać* (s. 19).

² Wszystkie cytaty w tłumaczeniu H. Kostyło i P. Kostyło. Przy cytatach (zaznaczonych kursywą) w nawiasach są numery stron oryginału. Czcionka prosta w cytacie (bez kursywy) oznacza, że w oryginale była w tym miejscu kursywa. Ani rozdziały, ani ich treści nie mają w oryginale tytułów i podtytułów, z wyjątkiem rozdziału 4 (przypis H. Kostyło).

CIEMIĘZCY I UCIŚNIENI

Początek rozdziału I, który ma objętość 24 stron, jest poświęcony rozważaniom ogólnym problemu humanizacji i dehumanizacji człowieka. Ta pierwsza jest powołaniem człowieka *afirmowanym przez tęsknotę uciśnionych za wolnością i sprawiedliwością, oraz przez ich walkę o odzyskanie utraconego człowieczeństwa* (s. 20). Przeszkodami są *niesprawiedliwość, wyzysk, ucisk i przemoc uciskających* (s. 20). Dehumanizacja jest historycznym faktem w konkretnych sytuacjach, ale jej akceptacja oznaczałaby cynizm lub poczucie beznadziejności. Freire uznaje człowieczeństwo za proces, osoba staje się w ciągu życia w coraz pełniejszy sposób człowiekiem.

Dehumanizacja dotyczy zarówno uciśnionych, jak i ich ciemiężycieli. Wyzwolenia mogą dokonać jedynie uciśnieni. *Ciemiężyciele, którzy uciskają, wyzyskują i gwałcą na mocy swojej władzy, nie są w stanie odnaleźć w tej władzy siły do wyzwolenia ani uciśnionych, ani samych siebie. Jedynie siła, która wypływa ze słabości uciśnionych, będzie wystarczająco potężna, by wyzwolić jednych i drugich* (s. 21).

Humanizacji przeszkadzają fałszywa hojność po stronie ciemiężców i chęć stania się ciemiężcami po stronie uciśnionych.

Każda próba 'stonowania' władzy ciemiężyciela, z szacunku do słabości uciskanych, prawie zawsze wyraża się w formie fałszywej hojności; w istocie, taka próba nigdy nie wykracza poza tę hojność. Aby zapewnić sobie ciągłą możliwość wyrażania swojej 'hojności', ciemiężyciele muszą także utrzymywać niesprawiedliwość. Niesprawiedliwy porządek społeczny jest trwałym źródłem tej 'hojności', która karmi się śmiercią, rozpaczą i ubóstwem (s. 21).

Uciśnieni pragną się wyzwolić za pomocą *praxis* poszukiwania wyzwolenia. Jednak ich wyobrażenie bycia „człowiekiem” jest równoznaczne z byciem ciemiężcą. Zinternalizowali jego obraz i lękają się prawdziwej zmiany przynoszącej wolność. Chcą albo przyjąć rolę ciemiężców, albo pozostać uciśnionymi. Uciśnieni, którzy próbują krytycznie rozpoznać przyczyny swojej sytuacji, doznają poczucia rozdwojenia.

Odkrywają, że bez wolności nie potrafią autentycznie istnieć. Jednak pragnąc autentycznej egzystencji, lękają się jej. Równocześnie są oni sobą oraz ciemiężcą, którego świadomość zinternalizowali. Konflikt leży w wyborze między pozostawaniem w pełni sobą a stanem rozdwojenia; między odrzuceniem a nie odrzuceniem ciemiężcy w sobie; między ludzką solidarnością a alienacją; między wypełnianiem nakazów a możliwością wyboru; między rolą widzów a aktorów; między działaniem a iluzją działania płynącą z działania ciemiężców; między wypowiedaniem się a trwaniem w milczeniu, w niemocy tworzenia i odnawiania

świata, w niemocy przekształcania go. Oto tragiczny dylemat uciśnionych, który musi być brany pod uwagę przez ich edukację (s. 25).

Pedagogia wyzwalająca musi być praktykowana przez uciśnionych. To ich zadaniem jest odkrycie prawdziwego ciemńcy i zmobilizowanie towarzyszy do działania. Dla *praxis* wyzwolenia nieodzowne jest intelektualne zrozumienie i działanie połączone z refleksją (w przeciwnym razie jest ono tylko aktywiźmem).

Pedagogia uciśnionych jako pedagogia humanistyczna i libertariańska posiada dwa oddzielne etapy. Na pierwszym, uciśnieni odsłaniają świat ucisku i przez praxis sami angażują się w jego przekształcenie. Na drugim, gdy rzeczywistość ucisku została już przekształcona, ta pedagogia przestaje być własnością uciśnionych i staje się pedagogią wszystkich ludzi w procesie ciągłego wyzwiania. Na obu etapach, kulturowe przeciwstawienie się kulturze dominacji następuje właśnie przez działanie kierujące się w głąb³. Na pierwszym etapie to przeciwstawienie się następuje przez zmianę sposobu, w jaki uciśnieni postrzegają świat ucisku; na drugim, przez odrzucenie mitów tworzonych i rozwijanych w starym porządku, które podobnie jak widma nawiedzają nową strukturę wylaniającą się z rewolucyjnych przekształceń (s. 31).

Odpowiednią metodą komunikacji w zorganizowanej walce o wyzwolenie jest dialog. Uciśnieni sami doznają przebudzenia świadomości i decydują się na zmianę swojego położenia, dlatego rewolucyjnym przywódcom nie wolno używać *propagandy wyzwiania* (s. 42). Rewolucyjne przywództwo jest potrzebne, ale do działania wraz z ludem, a nie dla niego, gdyż uciśnieni sami biorą całkowitą odpowiedzialność za swoje działania.

Jedynym skutecznym narzędziem jest pedagogia humanizująca, przez którą przywództwo rewolucyjne ustanawia trwałą relację dialogu z uciśnionymi. W pedagogii humanizującej metoda przestaje być narzędziem, przez które nauczyciele (tu: przywództwo rewolucyjne) mogą manipulować uczniami (tu: uciśnionymi), gdyż wyraża ona świadomość samych uczniów (s. 44).

EDUKACJA BANKOWA I EDUKACJA STAWIAJĄCA PROBLEMY

Porównanie edukacji głównego nurtu do narracji rozumianej jako pustosłowie otwiera drugi rozdział. Ma on 15 stron. Nauczyciel jako podmiot i narrator transmituje treści do uczniów – przedmiotów i biernych odbiorców. Freire nazwał ten typ edukacji edukacją bankową.

³ Wydaje się, że taki jest właśnie fundamentalny aspekt Rewolucji Kulturalnej Mao.

Edukacja staje się zatem aktem ustanawiającym depozyt, w którym uczniowie są depozytariuszami, zaś nauczyciel osobą ustanawiającą depozyt. Zamiast nawiązywać więź z uczniami, nauczyciel wysyła komunikaty i ‘ustanawia depozyty’, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to ‘bankowe’ pojęcie edukacji, w którym zakres dozwolonej aktywności dla uczniów rozciąga się jedynie na przyjmowanie, napełnianie i przechowywanie depozytów. Tak, to rzeczywiście prawda, że mają oni możliwość stawiania się kolekcjonerami lub autorami katalogów przechowywanych rzeczy. Ostatecznie jednak to sami ludzie zostają ‘usunięci z katalogu’ przez brak twórczości, przekształcania i wiedzy charakterystycznych dla tego (w najlepszym wypadku) niefortunnie ukierunkowanego systemu. Ludzie odizolowani od dociekań, od praxis, nie są bowiem w stanie być prawdziwymi ludźmi. Wiedza rodzi się jedynie przez coraz to nowe akty wynalazczości, poprzez niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei dociekania, jakie ludzie prowadzą w świecie, ze światem i ze sobą nawzajem (s. 45–46).

Taka edukacja traktuje uczniów jak rzeczy. Nauczyciel reguluje uczniom dopływ wiedzy o świecie, jakby przeocząc fakt, że oni są w świecie i uczą się go spontanicznie. Kanalizuje ich twórczość i radość poznawania, spycha na margines świata, wdraża do podległości.

Edukacja, jako praktyka dominacji, prowadzi do wzrostu naiwności uczniów i towarzyszy jej ideologiczny zamiar (często nie dostrzegany przez wychowawców) indoktrynowania ich, by przystosowali się do świata ucisku (s. 52).

Edukacja bankowa podtrzymuje strukturę społeczną służącą wyzyskowi, dlatego jest nieprzydatna w walce o wolność ludzi. To ona w imię ‘zachowania kultury i wiedzy’ [...] *nie dochodzi ani do prawdziwej wiedzy, ani do prawdziwej kultury* (s. 53). Prawdziwa edukacja dociera do prawdy i służy wyzwoleniu człowieka, więc musi być przeciwieństwem rozpowszechnionej koncepcji bankowej. Nową koncepcję edukacji nazwał Freire edukacją stawiającą problemy⁴. Charakterystyczny jest dla niej dialog i partnerska relacja nauczyciela będącego jednocześnie uczniem i ucznia będącego równocześnie nauczycielem. Nauczyciel nie jest zewnętrznym autorytetem i wyłącznym „posiadaczem” wiedzy. Uczniowie i nauczyciele dokonują autentycznej refleksji dotyczącej konkretnych ludzi w ich relacji ze światem.

W edukacji stawiającej problemy ludzie rozwijają w sobie zdolność do krytycznego postrzegania sposobu swojego istnienia w świecie, z którym i w którym się znajdują; dochodzą do spostrzeżenia świata nie jako statycznej rzeczywisto-

⁴ Angielskie wyrażenie *problem-posing education* tłumaczymy jako „edukację stawiającą problemy” (przypis H. Kostyło).

ści, lecz jako rzeczywistości pozostającej w procesie, w transformacji (s. 56). [...] Edukacja stawiająca problemy afirmuje ludzi jako istoty w procesie stawiania się – jako istoty, które nie osiągnęły jeszcze swojego kresu i nie doszły do swojej pełni, pozostając w świecie i ze światem, podobnie jak one nieukończonym (s. 56–57). [...] Stąd, edukacja jest działalnością nieustannie odnawianą w praxis. Po to, by była, musi się stawać (s. 57).

Edukacja wyzwalająca ma rewolucyjny charakter. Uświadamia ludziom, że ich dotychczasowy los nie jest ostateczny, że zmiana jest możliwa i wymaga konkretnego działania. Humanizacja wymaga ponadto grupowej i solidarnej analizy sytuacji i walki, aby nie popaść w pułapkę egoizmu.

Edukacja stawiająca problemy jest humanistyczną i wyzwalającą praxis, i zakłada jako rzecz fundamentalną, że ludzie poddani dominacji muszą walczyć o swoje wyzwolenie. Właśnie w tym celu pozwala ona nauczycielom i uczniom, poprzez przezwyciężanie autorytaryzmu i alienującego intelektualizmu, na stawianie się podmiotami procesu edukacyjnego; umożliwia również ludziom przezwyciężanie fałszywego postrzegania rzeczywistości. Świat – którego nie można już opisać zwodniczymi słowami – staje się przedmiotem tego przekształcającego oddziaływania ze strony ludzi, zaś wynikiem tego jest humanizacja człowieka (s. 58).

DIALOG I KODYFIKACJE

Rozdział trzeci, mający objętość 36 stron, otwiera dyskusja na temat rozumienia dialogu. Jego istotą jest słowo. *Nie ma takiego prawdziwego słowa, które nie byłoby jednocześnie praxis⁵. W ten sposób wypowiedzianie prawdziwego słowa jest przekształcaniem świata⁶ (s. 61). Świat nie istnieje w milczeniu, musi być nazywany słowami, które są prawdziwe w danym momencie. Świat trzeba nazywać i przez to tworzyć ciągle od nowa. Dialog jest egzystencjalną koniecznością jednostek i wspólnot. Dzięki dialogowi podbijają one świat, aby się wyzwolić. Dialog jest aktem tworzenia (s. 62). Gdy jedni ludzie nazywają świat za innych ludzi – nie ma dialogu.*

Fundamentem dialogu jest miłość. *Będąc aktem odwagi, miłość nie może być sentymentalna; jako akt wolności nie może służyć za pretekst do manipulacji. Musi rodzić inne akty wolności... (s. 62).*

⁵ Działanie i refleksja: słowo = praca = *praxis*; poświęcenie działania = werbalizm; poświęcenie refleksji = aktywizm.

⁶ Niektóre z tych refleksji pojawiły się jako rezultat rozmów z profesorem Ernami Marią Fiori.

Podstawą dialogowania jest też pokora. Tylko pokorni ludzie, którzy nie uznają się za mędrców, a innych za ignorantów mogą się spotkać w sytuacji dialogu.

Ludzie wchodzący w dialog czerpią swoją siłę z wiary w człowieka. Wiary w jego siłę tworzenia i przekształcania świata, wyzwolenia z niewolniczej pracy na rzecz pracy w wolności. Dochodzenie do pełni człowieczeństwa nie jest przywilejem wybranych, *lecz przyrodzonym prawem wszystkich ludzi* (s. 63). [...] *Bez tej wiary w człowieka dialog staje się farsą, która nieuchronnie degeneruje się do poziomu paternalistycznej manipulacji* (s. 64). Miłość, pokora i wiara czynią z dialogu relację horyzontalną, w której rodzi się zaufanie. Jego świadectwem jest spójność między głoszonym słowem a działaniem.

W centrum dialogu stoi również nadzieja. *Dialog, będący spotkaniem ludzi dążących do pełni człowieczeństwa, nie może być prowadzony w klimacie beznadziejności. Jeśli uczestnicy oczekują, że ich wysiłki nie przyniosą żadnego rezultatu, ich spotkanie będzie puste i jałowe, biurokratyczne i nudne* (s. 64).

Ostatnią cechą niezbędną dla zaistnienia dialogu jest krytyczne myślenie. Jest ono przeciwieństwem naiwnego myślenia, którego celem jest zachowanie *status quo* i przystosowywanie się do niego. Freire tak charakteryzuje krytyczne myślenie: *myślenie, które dostrzega niepodzielną solidarność między światem i ludźmi, uznając że nie ma między nimi żadnej dychotomii – myślenie, które postrzega rzeczywistość raczej jako proces przekształceń, niż jako statyczny byt – myślenie, które nie oddziela siebie od działania, lecz nieustannie zanurza się w terażniejszości, bez lęku o związane z tym ryzyko* (s. 64).

Dialog jest komunikacją, a komunikacja prawdziwą edukacją. Zaczyna się ona jeszcze przed spotkaniem nauczyciela, będącego jednocześnie uczniem z uczniami-nauczycielami. Jej początkiem jest zadanie sobie przez nauczyciela-ucznia pytania, co będzie przedmiotem dialogu. *Troska o treść dialogu jest w rzeczywistości troską o treść programu edukacji* (s. 65).

Edukacja stawiająca problemy odbywa się wraz z ludźmi, a nie dla nich. Rewolucjonista chcący pomóc w wyzwoleniu musi znać i rozumieć sytuację ludu, jego konkretną sytuację egzystencjalną. Przedmiotem edukacji powinna być: *zorganizowana, usystematyzowana i rozwinięta 're-prezentacja' wobec jednostek tych rzeczy, o których chcą one dowiedzieć się czegoś więcej*⁷ (s. 66).

⁷ Podczas długiej rozmowy z Malraux Mao Tse-tung stwierdził: „Wie Pan, co głoszę już od dłuższego czasu: musimy uczyć masy w sposób jasny tego, co otrzymaliśmy od nich w sposób chaotyczny” (*Anti memoirs*). To stwierdzenie zawiera całą dialogiczną teorię, jak stworzyć treść programu edukacji, która nie może być zbudowana zgodnie z tym, co w opinii *wychowawcy* jest najlepsze dla jego uczniów.

Humaniści-rewolucjoniści dostrzegają w trakcie swojej pracy, że uciśnieni stają się świadomi faktu, że mają w sobie uciskającego, który przeszkadza im w dojściu do pełnego człowieczeństwa.

[...] przywódcy rewolucyjni nie kierują się do ludu, by przynieść mu przesłanie ‘zbawienia’, lecz by poprzez dialog z nim dojść do poznania zarówno jego obiektywnej sytuacji, jak i jego świadomości tej sytuacji – różnorodnych poziomów postrzegania siebie i świata – świata, w którym i z którym istnieją (s. 68).

Słowo i język nauczyciela i polityka (który też jest nauczycielem w szerokim sensie tego słowa) musi być zrozumiałe dla ludu. *By skutecznie się komunikować, nauczyciel i polityk muszą zrozumieć strukturalne warunki, w których myśl i język ludu są dialektycznie osadzone* (s. 68).

Treść edukacyjnego dialogu jako praktyki wolności zawiera się w pojęciach stworzonych przez Freire: *generatywne tematy, znacząca tematyka* lub *tematyczne uniwersum ludu*. Ta tematyka edukacji nie jest przez nauczycieli ani narzucona, ani nie stanowi roboczych hipotez do udowodnienia. Jak zatem sprawdzić przydatność konkretnych tematów? *Choć postawa krytycznego wątplenia jest usprawiedliwiona, w rzeczywistości wydaje się możliwe zweryfikowanie realności generatywnego tematu – nie tylko poprzez czyjeś własne egzystencjalne doświadczenie, lecz także poprzez krytyczne rozważanie relacji między ludźmi i światem oraz relacji między ludźmi ukrytymi w ramach tych pierwszych relacji* (s. 69–70).

Tylko człowiek, spośród wszystkich istot żywych, może reflektować nie tylko nad swoimi działaniami, ale też nad swoją jaźnią. To zasadniczo odróżnia go od zwierząt, które nie potrafią wyznaczyć sobie celów czy wyjść poza wszechogarniającą terażniejszość. Ahistoryczność nie pozwala zwierzętom zaangażować się, podjąć swoje życie, przekształcać je. Tu wszystkie „decyzje” należą do natury, nie istnieje świat symboliczny, kultura i historia. Natomiast człowiek poza przestrzenią fizyczną wchodzi w kontakt z przestrzenią historyczną. [...] *ludzie, jako że są świadomi siebie, a przez to także i świata – ponieważ są istotami świadomymi – istnieją w dialektycznej relacji między determinującymi ich ograniczeniami i ich własną wolnością. Gdy ludzie oddzielają siebie od świata, który obiektywizują, gdy oddzielają siebie od własnej działalności, gdy miejsce podejmowanych decyzji sytuują w sobie i w swoich relacjach ze światem i z innymi, wówczas przewyciężają sytuacje, które ich ograniczają: ‘sytuacje graniczne’⁸* (s. 71).

⁸ Profesor Alvaro Vieira Pinto w jasny sposób analizuje problem „sytuacji granicznych”, używając tego pojęcia bez jego pesymistycznego aspektu obecnego pierwotnie u Jaspersa. Dla Vieiry Pinto „sytuacje graniczne” nie są „nieprzekraczalnymi granicami, na których kończą się możliwości, lecz rzeczywistymi granicami, gdzie wszystkie możliwości się otwierają”; nie są one „granicami, które oddzielają istoty od nicości, lecz granicą oddzielającą bycie od bycia pełniejszego”.

Wyjaśnijmy teraz, jak rozumieć pojęcie generatywnego tematu. *Epoka charakteryzuje się kompleksem idei, pojęć, nadziei, wątpliwości, wartości i wyzwań, które z jednej strony pozostają we wzajemnej dialektycznej relacji wobec swoich przeciwności, z drugiej zaś dążą do odnalezienia swojej pełni. Konkretnie wyobrażenia wielu z tych idei, wartości, pojęć i nadziei, a także przeszkód, które stoją na drodze ludzkiego dochodzenia do pełnej humanizacji, konstytuują tematy tej epoki. Te tematy zakładają inne tematy, które są ich przeciwnością, a nawet antytezą; one także wskazują na zadania, które powinny być podjęte i wypełnione. Dlatego historyczne tematy nigdy nie są wyizolowane, niezależne, oddzielone lub statyczne; zawsze pozostają we wzajemnej dialektycznej reakcji z tematami przeciwnymi. Podobnie jedynym miejscem, w którym można je znaleźć, jest relacja ludzie – świat. Kompleks interaktywnych tematów danej epoki tworzy jej ‘tematyczne uniwersum’ (s. 73–74).*

Zdaniem Freire głównym tematem naszej epoki⁹ jest dominacja społeczna, a zadaniem wyzwolenie. Działania podejmowane w celu wyzwolenia nie tylko muszą odpowiadać generatywnym tematom, ale również sposobowi, w jaki są one rozumiane. Zatem trzeba prowadzić badania nad znaczącą tematyką. Tematy można wyobrazić sobie jako współśrodkowe okręgi oznaczające tematy ogólne, uniwersalne, przechodzące w coraz bardziej szczegółowe. Można wyróżnić tematy wspólne dla różnych społeczeństw *współuczestniczących w historycznych podobieństwach* lub tematy specyficzne dla konkretnego społeczeństwa jako całości czy dla odrębnych jego części.

Równie właściwy dla metodologii tematycznego badania oraz edukacji stawiającej problemy jest wysiłek przedstawiania znaczących wymiarów kontekstowej rzeczywistości jednostki (s. 76).

Jednak w przypadku, gdy ludzie postrzegają rzeczywistość jako niepojętą, nieprzeniknioną i wszechogarniającą, konieczne jest podejmowanie badania z wykorzystaniem środków abstrakcji. Ta metoda nie zakłada redukcji tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne (zaprzeczaloby to dialektycznej naturze samej metody), lecz raczej utrzymywanie obu elementów jako rzeczy sobie przeciwstawnych, które w akcie refleksji wchodzi w wzajemną dialektyczną relację. Doskonałą ilustracją tego dialektycznego ruchu myśli jest analiza konkretnej, egzystencjalnej sytuacji, która jest ‘zakodowana’¹⁰. ‘Odkodowanie’ sytuacji wymaga przejścia od tego, co abstrakcyjne, do tego, co konkretne; wymaga przejścia

⁹ Freire pisał te słowa ponad 40 lat temu, powtarzając je wielokrotnie w innych publikacjach niemal do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku (przypis H. Kostyło).

¹⁰ Zakodowanie egzystencjalnej sytuacji jest takim przedstawieniem tej sytuacji, w którym wskazuje się na niektóre spośród jej konstytutywnych elementów, pozostające ze sobą w interakcji. Odkodowanie jest krytyczną analizą zakodowanej sytuacji.

od części do całości, a następnie powrotu do wielu części; to z kolei wymaga, by Podmiot rozpoznał siebie w przedmiocie (zakodowanej konkretnej egzystencjalnej sytuacji), oraz by rozpoznał przedmiot jako sytuację, w której znajduje się wraz z innymi Podmiotami. Jeśli odkodowanie jest przeprowadzone należycie, wówczas ruch przechodzenia między tym, co abstrakcyjne, a tym, co konkretne, mający miejsce w analizie zakodowanej sytuacji, prowadzi do zastąpienia abstrakcji przez krytyczne dostrzeżenie tego, co konkretne i co przestało już być niepojętą, nieprzeniknioną rzeczywistością (s. 77).

Mimo że tematów nie można znaleźć w ludziach odseparowanych od swojej rzeczywistości, to ludzie powinni być *współbadaczami* w odkrywaniu swojej tematyki, gdyż częścią badania jest ich myślenie. Jednak błędem byłoby przeniesienie celu badania z poszukiwanych tematów, będących podstawą do stworzenia programu edukacyjnego, na lud. Badanie powinno być krytyczne i całościowe, tzn. musi obejmować całą rzeczywistość, a *proces poszukiwania znaczącej tematyki powinien obejmować troskę o więzi między tematami, troskę o przedstawienie tych tematów jako problemów, i troskę o ich historyczno-kulturowy kontekst (s. 80).*

Po zespołowym rozpoznaniu przez edukatorów-aktywistów obszaru życia ludu z wybranego obszaru, zadaniem edukatorów jest *uchwycenie sensu całego kompleksu sprzeczności (s. 85) i ponowne przedstawienie (s. 81) ludowi uniwersum tematycznego w formie sprobematyzowanej. Zespół edukatorów wybiera niektóre sprzeczności i kodyfikuje je w formie rysunków, fotografii lub słownie.*

Pierwszym wymaganiem jest, by w przypadku jednostek, których tematyka jest przedmiotem analizy, te kodyfikacje koniecznie przedstawiały sytuacje znane, tak by jednostki łatwo potrafiły je rozpoznać (a przez to rozpoznać swój stosunek do nich) (s. 86). Jednak kodyfikacje, mimo że dość proste, powinny dawać możliwość wielu sposobów odkodowania (rozumienia), aby edukacja za ich pomocą nie popadała w propagandowe *pranie mózgów (s. 86).*

Druga sprawa, to takie przygotowanie kodyfikacji, aby jej przesłanie nie było ani zbyt ewidentne, ani zbyt zamazane. Daje to możliwość ułożenia kodyfikacji w wachlarz tematyczny, gdzie z jednych kodyfikacji wynikają i otwierają się kolejne tematy. Po zakończeniu etapu przygotowania kodyfikacji i rozpoznaniu przez interdyscyplinarny zespół wszystkich aspektów ich możliwego znaczenia *badacze zaczynają trzeci etap analizy, powracając do obszaru, na którym pracują, by rozpocząć tam dekodujące dialogi w 'kręgach badania tematycznego'¹¹*

¹¹ Każdy „krąg badania” powinien liczyć maksimum 20 osób. Całkowita liczba tych kręgów powinna być taka, by można było nimi objąć, jako uczestników, dziesięć procent ludności obszaru lub części obszaru będącego przedmiotem badania.

(s. 88). Wszystkie dialogi są nagrywane, a w spotkaniach uczestniczą dodatkowo poza edukatorem, psycholog i socjolog.

W procesie odkodowania uczestnicy uzewnętrzniają swoją tematykę i dzięki temu dochodzą do tego, że ich 'realna świadomość' świata staje się wyraźna. W miarę jak to robią, zaczynają dostrzegać, jak wyglądało ich działanie, gdy faktycznie doświadczali sytuacji, którą obecnie analizują, i w ten sposób dochodzą do 'percepcji swojej uprzedniej percepcji'. Zdobywając tę świadomość, zaczynają dostrzegać rzeczywistość w sposób odmienny; poszerzając horyzont swojej percepcji łatwiej odkrywają w swojej 'świadomości tła' dialektyczne relacje między tymi dwoma wymiarami rzeczywistości (s. 87).

Oto jeden z przykładów, które przytacza Freire dla zobrazowania swojej metody. *W czasie procesu odkodowywania koordynator musi nie tylko słuchać jednostek, lecz także być dla nich wyzwaniem, stawiając jako problemy zarówno zakodowaną sytuację egzystencjalną, jak i ich własne odpowiedzi. Ze względu na 'oczyszczającą' siłę tej metodologii uczestnicy kręgów badania tematycznego uzewnętrzniają szereg uczuć i opinii o sobie, świecie i innych ludziach, których być może nie wyraziliby w innych okolicznościach.*

W trakcie jednej z tematycznych analiz przeprowadzanej w Santiago grupa mieszkańców czynszowej kamienicy omawiała scenę pokazującą pijanego człowieka idącego ulicą oraz trzech młodych mężczyzn rozmawiających na rogu. Uczestnicy grupy skomentowali to mówiąc, że 'jedyną osobą, która jest produktywna i użyteczna dla kraju, jest ów pijak wracający do domu po całym dniu pracy; niewiele zarobił i niepokoi się o swoją rodzinę, gdyż nie jest w stanie zatroszczyć się o jej potrzeby. Jest on jedynym robotnikiem. Jest przyzwoitym robotnikiem i pijakiem jak my'.

Zamiarem aktywisty¹² było przestudiowanie różnych aspektów alkoholizmu. Prawdopodobnie nigdy nie uzyskałby on powyższych odpowiedzi, gdyby przedstawił uczestnikom jedynie opracowany przez siebie kwestionariusz. Jeśli zapytałby wprost, być może zaprzeczyliby nawet, iż kiedykolwiek sami pili. Komentując jednak kodyfikację sytuacji egzystencjalnej, którą mogli rozpoznać i w której potrafili zobaczyć samych siebie, powiedzieli to, co rzeczywiście czuli.

Te wypowiedzi zawierają dwa ważne aspekty. Z jednej strony werbalizują związek między niskimi zarobkami, poczuciem bycia wykorzystywanym i upijaniem się – upijaniem się jako ucieczką od rzeczywistości, jako próbą przecięcia frustracji wynikającej z braku działania, jako rozwiązania, które ostatecznie prowadzi do samozniszczenia. Z drugiej strony, wyrażają potrzebę, by

¹² Był to psychiatra Patricio Lopez, którego praca została opisana w *Educação como Prática da Liberdade* (Edukacja jako praktyka wolności – H. Kostyło).

wysoko cenić pijanego człowieka. Jest on 'jedyną osobą użyteczną dla kraju, gdyż pracuje, podczas gdy inni jedynie gadają'. Po pochwaleniu pijaka, uczestnicy się z nim identyfikują, jako robotnicy, którzy także piją – 'przyzwoici robotnicy' (s. 89–90).

Po zakończeniu procesu odkodowywania w kręgach, kolej na analizę przez aktywistów nagrań zapisanych w trakcie spotkań odkodowujących oraz uwag psychologa i socjologa. Wtedy *aktywiści zaczynają tworzyć listę tematów, które albo eksplikatywnie, albo implikatywnie zostały poruszone podczas sesji* (s. 91). Następnie każdy edukator przedstawia interdyscyplinarnemu zespołowi propozycje podziału tematów na elementy, ustalając ich centra i kolejność przewidzianą do nauczania się, tak aby wszystkie ponownie skonstruowały całość tematu. Do tych tematów muszą zostać jeszcze dodane inne podstawowe tematy, których nie podsunął lud. W ramach dialogicznego podejścia mają do tego prawo nauczyciele-uczniowie. Te tematy Freire nazwał *zawiasowymi*, gdyż łączą tematykę ogólną ze światopoglądem ludu lub pozwalają na płynne połączenie dwóch jednostek tematycznych. Do takich tematów możemy zaliczyć antropologiczne pojęcie kultury.

Kolejnym etapem opracowania programu edukacyjnego dla ludu jest odpowiednia kodyfikacja materiału. Może ona być prosta, czyli wykorzystywać jeden z następujących kanałów komunikacji: wizualny (obrazowy lub graficzny), dotykowy lub słuchowy. Złożona kodyfikacja wykorzystuje równocześnie kilka kanałów.

Po skodyfikowaniu tematyki przygotowujemy jest materiał dydaktyczny (zdjęcia, slajdy, taśmy filmowe, plakaty, materiały do lektury, i tak dalej). Zespół może zaproponować, by niektóre tematy lub aspekty niektórych tematów stały się przedmiotem nagrywanych wywiadów ze specjalistami z zewnątrz (s. 93).

W ten sposób lud otrzymuje z powrotem własną tematykę usystematyzowaną i pogłębioną w kodyfikacjach, ale *nie jako treści, które należy złożyć w depozyt, lecz jako problemy, które trzeba rozwiązać* (s. 94).

REWOLUCJA

Najobszerniejszy czwarty rozdział (55 stron) jest poświęcony analizie teorii działania kulturowego i zawiera, jak zapowiada autor w pierwszym zdaniu, wiele odwołań do przedstawionych wcześniej treści, aby je rozwinąć i uzupełnić.

Freire mówi tu wprost o rewolucji, powtarzając już przedyskutowane w tekście tezy dotyczące rewolucyjnej *praxis*, stosunku rewolucyjnych przywódców do ludu, ustanawiania depozytów, świadomości krytycznej, prawdziwego humanizmu i dialogu.

Autentyczna rewolucja podejmuje próbę przekształcenia rzeczywistości, która rodzi [...] dehumanizujący stan rzeczy. Ludzie, którzy postrzegają tę rzeczywistość jako zgodną ze swoimi interesami, nie są w stanie doprowadzić do tego przekształcenia; muszą to uczynić ludzie styranizowani, wraz ze swoimi przywódcami. Ta prawda musi jednak w sposób radykalny pociągać za sobą jedną konsekwencję: taką, że zostanie ona wcielona w życie przywódców poprzez komunię z ludem. W tej komunii obie grupy wzrastają wspólnie, zaś przywódcy, zamiast po prostu nadawać samym sobie funkcję przywódczą, są osadzani lub potwierdzani w swojej praxis z praxis ludu (s. 100).

Dalej znajdujemy rozważania o roli przywódców rewolucyjnych i wielokrotne podkreślenie, że przywództwo trzeba rozumieć jako działanie wspólne z ludem, jako wyzwalamie się nawzajem przywódców i ludu, w komunii działania. *Albo grupa przywódcza sama identyfikuje się z uciśnionym stanem ludu, albo w ogóle nie jest rewolucyjna (s. 103).*

Nauka i technologia wykorzystywane w procesie wyzwalamia nie mogą redukować ludzi do *przedmiotów badawczych*. Znaczyłoby to, że są oni traktowani jak rzeczy, jak zupełni ignoranci. *Naukowo nastawieni i humanistyczni przywódcy rewolucyjni [...] nie mogą wierzyć w mit ignorancji ludu (s. 105).*

Zbyt wielu ludzi uważa też, że podjęcie dialogu z ludem jest możliwe dopiero po przejściu władzy. *Gdy zaprzeczają możliwości, by przywódcy mogli zachowywać się w krytyczny, edukacyjny sposób jeszcze przed przejściem władzy, zaprzeczają jednocześnie edukacyjnej charakterystyce rewolucji jako działaniu kulturowemu, które jest przygotowaniem do rewolucji kulturalnej. Z drugiej strony, myślą oni działanie kulturowe z nową edukacją, która powinna być rozpoczęta w momencie przejścia władzy (s. 106).*

Lud i jego przywódcy uczą się wspólnie *dialogu i sprawowania władzy (s. 107)* cały czas w trakcie rewolucji, gdyż żadna ze stron nie ma w tych obszarach żadnego doświadczenia.

Po przywołaniu powyższych twierdzeń, Freire przechodzi do dokładniejszej analizy *teorii działania anty-dialogicznego i dialogicznego (s. 108).*

Zaczyna od kwestii podboju¹³. Człowiek anty-dialogiczny chce podbić innych, czyli chce być zdobywcą. Potem narzuca swoje cele, a zwyciężeni internalizują jego wizję świata i jako istoty dwuznaczne stają się uciskanymi. [...] *gdy sytuacja ucisku już się rozpoczęła, postawa anty-dialogiczna jest nieodzowna do jej utrzymania (s. 108).*

Utrzymanie podległości ludu dokonuje się za pomocą fałszywych informacji przekazywanych przez *dobrze zorganizowaną propagandę i slogany, poprzez*

¹³ „Podbój” to srodtytuł P. Freire (s. 108) – przypis H. Kostyło.

*środki masowej komunikacji – w taki sposób, jak gdyby ta alienacja tworzyła rzeczywistą komunikację*¹⁴! (s. 109).

[...] *uciskający przekazują ludowi w formie depozytów mity, które są niezbędne do zachowania status quo: na przykład, mit, że porządek ucisku jest ‘wolnym społeczeństwem’; mit, że wszyscy ludzie są wolni i jeśli tylko chcą, to mogą pracować, zaś jeśli nie są zadowoleni ze swojego przełożonego, to mogą odejść i szukać pracy gdzie indziej; mit, że aktualny porządek społeczny respektuje prawa człowieka i w związku z tym sam zasługuje na szacunek; mit, że każdy, kto jest pracowity, może zostać przedsiębiorcą, lub, co gorsze, mit, że sprzedawca uliczny jest w równym stopniu przedsiębiorcą, co właściciel wielkiej fabryki; mit, że istnieje powszechne prawo do edukacji, podczas gdy spośród wszystkich brazylijskich dzieci rozpoczynających szkołę podstawową tylko niewielka część zaczyna kiedykolwiek studia uniwersyteckie; mit o równości wszystkich ludzi, w sytuacji, gdy wciąż słyszy się pośród nas słowa: ‘Czy wiesz, do kogo mówisz?’; mit o heroizmie klas uciskających jako obrońców ‘chrześcijańskiej cywilizacji Zachodu’ przed ‘materialistycznym barbarzyństwem’; mit o miłosierdziu i hojności elit, podczas gdy to, co rzeczywiście one robią jako klasa społeczna, sprawdza się do popierania ‘dobrych uczynków’ (na podstawie których tworzy się następnie mit o ‘bezinteresownej pomocy’ [...]); mit, że panujące elity, ‘uznając swoje powinności’ wspierają rozwój ludu, a zatem lud, w geście wdzięczności, powinien przyjmować słowa elit i pozostawać w zgodzie wobec nich; mit, że bunt jest grzechem przeciwko Bogu; mit, że własność prywatna jest fundamentalna dla osobistego rozwoju człowieka (tak długo, jak długo uciskający są jedynymi prawdziwymi istotami ludzkimi); mit o pracowitości uciskających oraz lenistwie i nieuczciwości uciśnionych, podobnie jak i mit o naturalnej niższości uciśnionych i wyższości uciskających*¹⁵ (s. 109–110).

Dzielenie i rządzenie (s. 111) to drugi śródtytuł rozdziału czwartego, w którym jest omówiony kolejny podstawowy wymiar teorii działania uciskającego. Dzielenie uciśnionych polegające na niedopuszczaniu do ich jednoczenia się, pogłębianie wśród nich podziałów i wzajemna izolacja pozwalają uciskającym na utrzymanie swojej pozycji władców. Jednym z wymiarów dzielenia jako formy działania kulturowego podtrzymującego ucisk jest takie widzenie problemów szczegółowych, które gubi z pola widzenia wymiar całościowy. Innym jest niwelowanie przez uciskających w świadomości ludu istnienia konfliktu klas i zastępowanie go ideologią harmonii społecznej. Podział i rozproszenie uciśnio-

¹⁴ Nie krytykuję w tym punkcie samych mediów, lecz sposób, w jaki są one wykorzystywane.

¹⁵ Memmi odwołuje się do obrazu, jaki kolonizator tworzy sobie na temat kolonizowanego: „Przez swoje oskarżenie kolonizator tworzy obraz kolonizowanego jako człowieka leniwego. Decyduje on, że lenistwo staje się elementem konstytutywnym samej natury kolonizowanego”.

nych jest utrzymywane przez następujące działania. *Wpływanie na działalność związków zawodowych, faworyzowanie pewnych 'przedstawicieli' zdominowanych klas (którzy faktycznie reprezentują uciskającego, nie zaś swoich własnych towarzyszy); promowanie tych jednostek, które wykazują zdolności przywódcze i mogłyby stanowić zagrożenie, jeśli nie zostałyby w taki sposób 'zmiękczone'; rozdawnictwo korzyści dla niektórych, zaś kar dla innych: wszystkie te działania są sposobami dzielenia w celu utrzymania systemu faworyzującego elitę. Są to formy działania, które wykorzystują, bezpośrednio lub pośrednio, jeden ze słabych punktów uciśnionych: ich podstawowy brak bezpieczeństwa [...]*

Poza tym uciskający wiedzą z doświadczenia, jaka jest cena odrzucenia zaproszenia, które jest im oferowane w celu niedopuszczenia do ich zjednoczenia jako klasy: utrata pracy i znalezienie swoich nazwisk na „czarnych listach” oznacza w najlepszym wypadku niemożliwość znalezienia innej pracy. Ich podstawowy brak bezpieczeństwa jest w ten sposób bezpośrednio związany ze zniewoleniem ich pracy (s. 114).

W następnym podrozdziale dotyczącym manipulacji Freire zwraca uwagę na zabiegi władców mające na celu utrzymanie ludu w jak największej nieświadomości i niedojrzałości politycznej. Gdy całkowite dławienie ludu zawodzi i można zaobserwować wynurzanie się uciśnionych z jednowymiarowej rzeczywistości, uciskającym potrzebna jest manipulacja dla utrzymania *status quo*. Jej celem jest podtrzymanie bezrefleksyjności ludu, niedopuszczenie do obudzenia świadomości klasowej. Działa jak anestetyk chroniąc przez myśleniem i rozumieniem. Służy temu kolejny mit: *prezentowanie ludowi przez burżuazję siebie jako modelu, z którego lud może odczytać możliwość własnego awansu (s. 116)*. Innym sposobem manipulacji jest *zaszczepienie w jednostkach burżuazyjnego pragnienia osobistego sukcesu (s. 119)*. Elity czasami wykorzystują do tego populistycznych liderów. Mają oni wtedy cechy obu grup społecznych i *tylko w niewielkim stopniu, o ile w ogóle (s. 119)* mogą służyć rewolucji.

Inwazję kulturową uznaje Freire za ostatnią cechę teorii anty-dialogicznego działania. Podbój za pomocą inwazji kulturowej to sytuacja, w której *najeźdźcy penetrują kulturowy kontekst innej grupy i, ignorując jej potencjał, narzucają napadniętym swoje własne widzenie świata, a także powstrzymują ich twórczość blokując ich ekspresję (s. 121)*. Napadnięci są ofiarami, przedmiotami oddziaływań najeźdźców. Inwazja kulturowa prowadzi do dominacji, jest zarówno jej narzędziem, jak i efektem.

Szersza struktura społeczna charakteryzująca się sztywnością i uciskiem przekłada się na podobne stosunki wychowawcze w domach i szkołach. Autorytaryzm zewnętrzny środowiska społecznego sprzyja autorytaryzmowi w stosunkach rodziców i dzieci. Dzieci wczesnie internalizują autorytet rodzicielski, który

przynoszą do szkoły i tym łatwiej podporządkowują się autorytetowi nauczyciela. Młodzież wéwiczona w nakazy i zakazy, posługuje się też tym schematem w życiu zawodowym. Stąd klasa profesjonalistów brazylijskich jest przekonana, bez względu na profil swojego wykształcenia, że zanoszą swoją wiedzę ciemnemu ludowi. Gdy ten nie chce jej przyjąć, pojawia się w myśleniu większości profesjonalistów (czy to z dyplomem uniwersyteckim, czy bez niego) mityczne przekonanie już nie tylko o ciemnocie i lenistwie ludu, ale też o jego niższości, niezaradności i niewdzięczności (s. 125). Ukształtowanie profesjonalistów przez kulturę dominacji powoduje konieczność ich *odzyskania* w trakcie rewolucji.

By można było ich ‘odzyskać’, konieczne jest, aby przywódcy rewolucyjni, przechodząc od tego, co było najpierw dialogicznym działaniem kulturowym, rozpoczęli ‘rewolucję kulturalną’ (s. 127). Zatem podstawowym narzędziem rekonstrukcji społeczeństwa jest kultura, która jest kulturowo przetworzona przez rewolucję (s. 127).

Freire wielokrotnie pokazuje związek kultury z rewolucją: *proces rewolucyjny interpretuję jako dialogiczne działanie kulturowe, z którego w momencie, gdy nastąpi już przejęcie władzy, wynika ‘rewolucja kulturalna’.* Na obu etapach konieczny jest poważny i głęboki wysiłek nastawiony na budzenie świadomości. *Jest to konieczny środek, przez który ludzie – drogą autentycznej praxis – pozostawiają za sobą status przedmiotów po to, by przyjąć status historycznych Podmiotów (s. 128).*

Gdy spojrzymy na społeczeństwo jako całość, to zobaczymy, że nie może się ono rozwijać pod rządami najeźdźcy, gdyż nie jest wtedy *istotą dla siebie* i nie ma siły na własne decyzje polityczne, ekonomiczne i kulturalne. Wtedy dokonuje się modernizacja społeczeństwa kierowana z zewnątrz, a nie jego rozwój.

Na tym kończy się wstępna – w ocenie samego autora – analiza teorii działania anty-dialogicznego. Przed przejściem do teorii działania dialogicznego Freire zatrzymuje się jeszcze nad sposobem formułowania się przywództwa rewolucyjnego. Autentyczny przywódca musi kochać lud i odkryć siebie w jego rzeczywistości i odwrotnie – lud musi dostrzec siebie w przywódcy. Kontakt przywódców z ludem jest spontanicznie dialogiczny, gdy rozpoznają oni siebie jako jedność będącą zaprzeczeniem elit uciskających. Gdy przywódcy odczuwają dystans wobec ludu, który najczęściej jest wzajemny, nie może dokonać się prawdziwa rewolucja.

Ponieważ przywódcy – aby w ogóle mogło dojść do rewolucji – potrzebują ludu, który by się do nich przyłączył, lecz jednocześnie nie ufają ludowi, w którym także brak jest ufności, są oni wystawieni na pokusę korzystania z tych samych procedur, których używają elity panujące w celu uciskania. Racjonalizując swój brak zaufania do ludu, przywódcy mówią, że niemożliwe jest wejście w dialog

z ludem przed przejściem władzy, przez co opowiadają się za anty-dialogiczną teorią działania. Od tego momentu – dokładnie tak jak elity panujące – starają się oni podbić lud: stają się mesjanistyczni; korzystają z manipulacji i przeprowadzają inwazję kulturową. Postępując tymi drogami, drogami ucisku, nie dojdą oni jednak do rewolucji; a jeśli dojdą, to nie będzie to autentyczna rewolucja (s. 134).

Dialogiczna teoria działania jest przybliżona w podrozdziale *współpraca* (s. 135). Istotą tej teorii jest współpraca dwóch Podmiotów, które współdziałają, aby zmienić świat. Fundamentem rozważań jest odwołanie do filozofii M. Bubera: *dialogiczne ‘Ja’ wie, że to właśnie ‘Ty’ (‘nie-Ja’) przywołało jego własne istnienie. Wie ono także, że ‘Ty’, które przywołało jego istnienie, tworzy z kolei ‘Ja’, które posiada w swoim ‘Ja’ owo ‘Ty’. W dialektyce tej relacji ‘Ja’ i ‘Ty’ stają się w ten sposób dwoma ‘Ty’, które stają się dwoma ‘Ja’ (s. 135).*

Dialogiczna teoria podkreśla, że przywódcy rewolucyjni są potrzebni ludowi, ale nie są jego właścicielami *i nie mają prawa, by kierować lud na ślepo ku jego własnemu zbawieniu* (s. 136). Współpraca z ludem prowadzi do współautorstwa w wyzwaniu. Narzędziem jest dialog.

[...] teoria dialogiczna wymaga, by świat został ‘odsłonięty’. Nikt jednak nie jest w stanie odsłonić świata dla drugiego. Choć jeden Podmiot może rozpocząć odsłanianie świata ze względu na innych, to jednak inni także muszą stać się Podmiotami tego aktu. Poparcie ze strony ludu staje się możliwe dzięki odsłanianiu świata, a także odsłanianiu samego ludu, w autentycznej praxis (s. 136–137).

Jedność dla wyzwolenia (tytuł podrozdziału) jest działaniem polegającym na zjednoczeniu się uciśnionych i przywódców z uciśnionymi. Może się to dokonywać tylko w *praxis*. *Praxis* wyzwolenia jest dużo trudniejsze niż *praxis* ucisku. Jedność elity rządzącej, mimo wielu wewnętrznych podziałów, jest zagwarantowana przez fakt posiadania wspólnego zagrożenia własnych interesów – ludu. Wyzwolenie natomiast wymaga wspólnoty, którą trzeba zbudować [...] *dochodzenie przez uciśnionych do jedności domaga się pewnej formy działania kulturowego [...]* (s. 141). Natomiast *jedność grupy przywódców rewolucyjnych wyrasta z komunii ze (zjednoczonym) ludem* (s. 140).

Ponieważ jedność uciśnionych zakłada solidarność między nimi (s. 141), muszą oni być świadomi *bycia uciśnioną jednostką* (s. 141) lub świadomi przynależności do warstwy uciśnionych. Jest to trudne dla ludzi żyjących na wsiach w Ameryce Łacińskiej, którzy nie wiedzą nic o świecie poza granicami ziemi swojego pana, a sami traktują siebie jako część przyrody, [...] *często uważają, że są tacy sami jak zwierzęta i drzewa* (s. 142). Ponadto przemoc ucisku jest w pewnym sensie niewidzialna dla uciśnionych zarówno na wsi, jak i w mieście. Na wsi jest ona zbyt blisko, skupiona w [...] *pojedynczym, zwartym centrum, gdzie*

zapadają decyzje o ucisku; ludzie uciśnieni w mieście żyją w rozszerzającym się kontekście, w którym centrum, gdzie wydawane są polecenia dotyczące ucisku, jest pluralistyczne i złożone (s. 142). Mimo tej różnicy formy działania kulturowego i ich cele są takie same.

Przeciwieństwem anty-dialogicznej manipulacji jest dialogiczna *organizacja* (tytuł kolejnego podtytułu) ludu przez przywódców rewolucyjnych. Jest ona czymś więcej niż jedność. [...] *dążenie przywódców do jedności jest także z konieczności próbą zorganizowania ludu, domagającą się świadectwa dla faktu, że wyzwolenie jest wspólnym zadaniem* (s. 143). To świadectwo dowodzi, że rewolucja ma charakter kulturowy i edukacyjny. Autentyczne świadectwo zawiera w sobie ryzyko niepowodzenia (np. brak natychmiastowego poparcia ze strony ludu), ale jako konkretne działanie polegające na konfrontacji ze światem i ludem, jest dynamiczne i od początku wpływa na kontekst.

Zasadnicze elementy świadectwa, które nie różnią się historycznie, obejmują: spójność między słowami i czynami; odwagę, która skłania świadka do tego, by stawać wobec istnienia jako ciągłego ryzyka; radykalizację (nie sekciarstwo) prowadzącą zarówno świadka, jak i osoby przyjmujące świadectwo do coraz szerszego działania; odwagę kochania (która w najmniejszym stopniu nie jest przystosowaniem się do niesprawiedliwego świata, lecz raczej przekształcaniem tego świata ze względu na postępujące wyzwolenie ludzi); oraz wiarę w ludzi, gdyż to właśnie wobec nich składane jest świadectwo – choć świadectwo składane wobec ludu może również wpływać na elity panujące z racji dialektycznych relacji istniejących między nimi; (elity odpowiadają na to świadectwo w swój zwyczajny sposób) (s. 143–144).

Dialogiczna, autentyczna organizacja ludu wymaga autorytetu i wolności. Ważna jest relacja tych dwóch stanów, aby nie popadać z jednej strony w autorytaryzm, a z drugiej w rozpasanie. *Autorytet jest w stanie uniknąć konfliktu z wolnością tylko wtedy, gdy jest to ‘wolność w procesie stawania się autorytetem’. Hipertrofia jednej z tych rzeczy powoduje atrofię drugiej. Podobnie jak autorytet nie może istnieć bez wolności i vice versa, autorytaryzm nie może istnieć bez zaprzeczenia wolności, rozpasanie zaś bez zaprzeczenia autorytetu* (s. 145–146).

Ostatni podrozdział rozdziału czwartego, kończący całą książkę, to *synteza kulturowa* (s. 146). Dialogiczne działanie kulturowe zmierza do *przewyciężenia antagonistycznych sprzeczności obecnych w strukturze społecznej, dochodząc w ten sposób do wyzwolenia ludzi* (s. 146). Proces syntezy kulturowej przeprowadzają aktorzy na otaczającej ich rzeczywistości, są Podmiotami zmieniającymi bieg historii, nie ma tu widzów. Synteza kulturowa „atakuję” istniejącą kulturę, [...] *która jest siłą zachowującą dokładnie te struktury, przez które została utworzona. Działanie kulturalne, jako działanie historyczne, jest instrumentem zastą-*

pienia kultury panującej, wyalienowanej oraz alienującej. W tym sensie każda autentyczna rewolucja jest rewolucją kulturalną (s. 147).

Fundamentem działania przywódców rewolucyjnych jest lud i ich unia z ludem. Nie oznacza to jednak, że przywódcy mają poprzestać w swoich działaniach na oczekiwaniach ludu, związanych na przykład z podwyżką płac.

Rozwiązanie znajduje się w syntezie: przywódcy muszą z jednej strony utożsamić się z żądaniem ludu dotyczącym wyższego wynagrodzenia, z drugiej zaś muszą przedstawić sens tego żądania jako problem. Czyniąc to, przedstawiają jako problem realną, konkretną, historyczną sytuację, w obrębie której jednym z aspektów jest żądanie dotyczące wynagrodzenia. Przez to stanie się jasne, że samo żądanie nie może zawierać w sobie ostatecznego rozwiązania. Istotą tego rozwiązania można znaleźć w cytowanym wcześniej wystąpieniu biskupów z Trzeciego Świata, że 'jeśli pracownicy nie staną się w jakiś sposób posiadaczami swojej pracy, żadne reformy strukturalne nie będą skuteczne; [...] muszą oni być właścicielami swojej pracy, nie zaś sprzedawcami, [...] ponieważ każde kupowanie lub sprzedawanie pracy jest rodzajem niewolnictwa' (s. 150).

W przedostatnim akapicie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire znajdujemy wyjaśnienie, czy tytułową pedagogię należy rozumieć bardziej jako teorię, czy bardziej jako praktykę.

Niniejsza praca zajmuje się bardzo oczywistą prawdą: podobnie jak ciemność potrzebuje teorii działania uciskającego w celu uciskania, tak i uciśnieni potrzebują teorii działania w celu dojścia do wolności (s. 150).

Zatem „Pedagogia uciśnionych” jest przedstawieniem teorii praktyki wyzwania.

THE MESSAGE OF PAULO FREIRE'S *PEDAGOGY OF THE OPPRESSED*

In this article the author presents the content of the seminal Freire's book, *Pedagogy of the Oppressed*, which has not been yet published in Polish. The presentation of the current of Freire's thought is accompanied by the numerous quotations. In the introduction to the article, the author locates Freire's philosophy in the context of pedagogical discourses.