

Lucyna Kopciewicz

Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Gdański

PEDAGOGICZNE TEORIE I FEMINISTYCZNE REWIZJE – JOHN DEWEY, PAULO FREIRE

Feminizm jako społeczno-polityczny ruch emancypacyjny zdaje się być bardzo wyraźnie związany ze sferą społecznej praktyki. Jednym z jego podstawowych celów edukacyjnych jest bowiem zidentyfikowanie i zlikwidowanie opresji kobiet, który to cel był i jest w dalszym ciągu realizowany poprzez wysiłki restrykturyzacji doświadczeń kobiet, zwłaszcza doświadczeń uczenia się zachodzących w edukacji formalnej i pozaformalnej¹. Sytuacja uległa jednak zasadniczej zmianie na początku lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy w świecie zachodnim zaczął się rozwijać akademicki nurt feminizmu, którego celem było tworzenie feministycznej teorii. Jej zadaniem było dostarczenie teoretycznie uzasadnionego i praktycznie użytecznego skonceptualizowania kategorii gender².

Wyłonieniu się tej formacji towarzyszyły liczne kontrowersje związane z: trudnością przełożenia feministycznych zasad na język pedagogiki, niejednoznacznościami związanymi z celami politycznymi i akademickimi feminizmu, zakresem i możliwościami przekształcania akademickich struktur, napięciami między celami akademickim a potrzebami feministycznego ruchu społecznego itp. Teoria feministyczna tworzona w amerykańskich uniwersytetach ujawniła

¹ Por. L. Kopciewicz, *Amerykańskie Women's Studies i zmiany w uniwersytecie*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 2009, nr 4, s. 57–68; E. Pierzak, *Kobiety mówią o swoim życiu czyli Grupy Poszerzania Świadomości*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006.

² E. Hyży, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Universitas, Kraków 2003, s. 8.

swój wielki potencjał rewizyjny dokonując radykalnej krytyki programów nauczania i form istniejącej wiedzy, patriarchalnych struktur edukacji, krytyki reprodukcji świadomości zachodzącej za pośrednictwem edukacji, oraz związków edukacji z dominującymi kulturowymi, ekonomicznymi i politycznymi instytucjami. Rewizyjny projekt feminizmu zakładał, że zmiana dokonana w strukturach istniejących teorii i strukturze edukacji jest bazą dla zmian społecznej świadomości.

Feministyczne rewizje teorii pedagogicznych często przyjmują za punkt wyjścia napięcie rysujące się na osi teoria – praktyka. Istnienie tego napięcia daje o sobie znać w postaci uprzedzeń, nieufności i niechęci pomiędzy producentami teorii oraz wytwórcami praktyki. Teoretycy są oskarżani przez praktyków o programowe oddalenie od rzeczywistości, będące warunkiem możliwości wyrafinowanej gry słownej, do której dostęp na nieliczne grono wtajemniczonych (a do owego grona praktycy z pewnością nie należą). Z kolei praktycy są piętnowani przez teoretyków za „wąskie horyzonty poznawcze”, zorientowanie na recepty, jednowymiarowość, praktyczność, nieumiejętność uchwycenia wielowymiarowości procesów społecznych i edukacyjnych, instrumentalizm, „odporność na wiedzę”. Zatem w konflikcie teoretyków i praktyków dają o sobie znać rzeczywiste lub wyimaginowane przeświadczenia o nierównym „stanie posiadania”, nierównym dostępie do zasobów, nierównym układzie sił. Z tego względu feministyczne rewizje pedagogicznych teorii próbują odnieść się do społecznych konsekwencji nierównego podziału pracy i władzy „edukacyjnej”, zwłaszcza w wymiarze płci.

Podstawowym celem niniejszego tekstu jest również zbadanie konsekwencji istnienia płciowego podziału pracy dla kształtu wybranych teorii pedagogicznych. Teorie te byłyby – by odwołać się do konwencji przyjętej przez Pierre’a Bourdieu – dobrym przykładem teorii teoretyzującej, która niejawnie zakłada i potwierdza rzeczywistość płciowego podziału pracy i władzy, oficjalnie głosząc jego nieistotność. Zasadniczą trudnością analiz działania przemocy symbolicznej jest – zadaniem Bourdieu – odwołanie się w badaniach do zasad widzenia i kategorii myślenia, które są używane jako narzędzia poznawcze, gdy tymczasem powinny być one potraktowane jako przedmiot poznania³. Nie będę bliżej charakteryzować teorii przemocy symbolicznej, ponieważ została wystarczająco obszernie zrelacjonowana w wielu innych publikacjach. Wystarczy podkreślić, że najistotniejsze z jej efektów deponowane są w niewymagających wyjaśnień oczywistych schematach interpretacyjnych, pojęciach, konstruktach, typach wyjaśnień, kategoriach, przykładach czy politycznej i pedagogicznej ikonografii.

³ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s.165.

Warto również – tytułem wstępu – unieważnić kilka możliwych interpretacji, które mogłyby się nasunąć podczas lektury tego tekstu. Najistotniejszą kwestią wymagającą unieważnienia byłoby odczytanie esencjalistyczne, zakładające, iż teoria pedagogiczna i wychowawcza praktyka miałyby swoje odmienne, „naturalne” źródła w postaci esencjalnie pojmowanej męskości (teoria) oraz esencjalnie ujmowanej kobiecości (praktyka). Tymczasem rzeczywistość płciowego podziału pracy i władzy nie odsyła do istoty kobiecości i męskości w ich wymiarach „naturalnych” (istotowych), ale do odmiennego usytuowania kobiet i mężczyzn w sferze prywatnej i publicznej, do problematyki odmiennego obdarzenia kobiet i mężczyzn społecznym znaczeniem i ważnością (prestżem, statusem, władzą – czyli kapitałem symbolicznym), na mocy których pewne jednostki są postrzegane jako istotne i warte zauważenia, inne zaś – jako trywialne, nieznaczące, niewarte dostrzeżenia. Z tego względu badanie efektów działania przemocy symbolicznej musi też obejmować „znaczące braki”, nieobecne kategorie, puste miejsca, pominięcia – innymi słowy to, czego nie ma w wybranych teoriach pedagogicznych.

Istnienie „męskiego języka” teorii pedagogicznych uwidocznia się w sposobach konceptualizacji wychowania jako rozwoju (John Dewey) oraz jako wyzwolenia (Paulo Freire). Wybór obu przykładowych teorii jest nieprzypadkowy. Obaj teoretycy byli mocno związani z ideą wyzwolenia kobiet – Dewey niejednokrotnie wspierał ruch na rzecz praw kobiet, krytykował opresję kobiet w społeczeństwie końca XIX i początku XX wieku oraz opresję kobiet w zawodzie nauczycielskim. Był orędownikiem koedukacji, podkreślał znaczący intelektualny wpływ kobiet na własną twórczość (zwłaszcza żony – Ann Chipman Dewey). Natomiast Paulo Freire często nazywał siebie feministą i również publicznie podkreślał teoretyczny i egzystencjalny wkład, jaki wniosła do jego prac pierwsza żona, Elza Freire oraz druga, Ana Maria Araujo Freire. Zatem obaj teoretycy sympatyzowali z emancypacyjnymi dążeniami kobiet, nie można ich również posądzać o męską stronniczość – brak dobrej woli politycznej, czy seksizm – celowe pomniejszanie, wręcz ośmieszanie kobiet⁴. „Męski język” ich teorii nie jest również efektem oczywistego faktu biologicznego – byli mężczyznami. Takie odczytanie byłoby nie tylko esencjalistyczne, ale też kulturowo naiwne.

Ślady obecności „męskiego języka” w pracach obu autorów są wynikiem nieumiejętności przełożenia (translacji) deklarowanej politycznej sympatii w stosunku do emancypacyjnego ruchu kobiet na język obranych przez nich stanowisk teoretycznych. Innymi słowy, sympatyzowanie obu teoretyków z ideą emancypa-

⁴ F. Maher F., *John Dewey, Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender and Authority*, Teachers College Record, 1999, nr 1, s. 13.

cji kobiet rozwijało się niejako „obok” ich prac, nie prowadząc do rewizji założeń własnych projektów.

John Dewey jest nazywany architektem współczesnej demokratycznej szkoły. Wbrew formalizmowi dydaktycznemu, pasywności uczenia się, dyscyplinie i drylowi właściwym tradycyjnej szkole uczynił dziecko (i jego rozwój) punktem wyjścia, środkiem i celem edukacji⁵. Jego koncepcja wychowania bazująca na zainteresowaniach i aktywności własnej dziecka, zgodnie z zasadami *działać dzięki poznaniu* i *wiedzieć dzięki działaniu*, porównywana jest do przewrotu kopernikańskiego czy przełomu paradygmatycznego⁶. Choć pedagogika pragmatyzmu w początkach XX wieku była niejednorodnym nurtem, można wskazać – ryzykując uproszczenia – charakterystyczne idee, jakimi były: odwołanie do wrodzonych sił oraz instynktów dziecka jako warunków prawdziwego wychowania, spójność wychowania z poziomem samowychowania, indywidualności i najsilniejszych w danej fazie rozwojowej zainteresowań dziecka (częściowy wpływ dziecka w zakresie treści kształcenia), zaniechanie podziału wiedzy na przedmioty nauczania, kształcenie problemowe i aktywizujące, eksperymentalizm i praktykowanie demokracji w szkolnym życiu, wychowanie do optymizmu, orientacja na współdziałanie, relatywizm wartości moralnych i estetycznych (za wartościowe uważa się to, czego ludzie pragną, co budzi ich zainteresowania i co sprawdza się w działaniu)⁷.

Pedagogika pragmatyzmu była krytykowana za zbyt miękkie podejście wychowawcze do dzieci, przesadne odwoływanie się do ich zainteresowań, rozluźnienie karności i dyscypliny oraz niszczenie wewnętrznej logiki nauk. Krytyka ta odnosiła się jednak nie tylko do kondycji wychowania po progresywistycznym zwrocie, ale również do faktu „zmiany płci” zawodu nauczycielskiego w końcu XIX wieku (dostęp kobiet do zawodu)⁸. Mimo iż pedagogika pragmatyzmu bywa posądzana o kult „skrajnego indywidualizmu”, w myśli wychowawczej Deweya zauważalna jest wyraźna równowaga między tym, co indywidualne oraz tym, co społeczne, tak więc samorządna aktywność dziecka, jego twórczość stanowią o jego przygotowaniu do samodzielnej i indywidualnej pracy w dorosłym życiu. Taka orientacja zgadzała się z podstawowymi przesłankami liberalizmu, który proponuje pozytywną wolność jednostki, ale w ramach kontrolowanych przez państwo struktur społecznych, głównie szkolnych⁹. Dla jasności dalszego wy-

⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 57.

⁶ Tamże, s.38.

⁷ Tamże, s. 58.

⁸ V. Walkerdine, *Reasoning in a Postmodern Age*, [w:] *Mathematics, Education and Philosophy*, P. Ernest (red.), Falmer Press, London 1994, s. 65.

⁹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 59.

wodu istotne będzie podkreślenie nowego układu warunków, w których rozwijała się pedagogika pragmatyzmu: koncentracja na rozwoju dziecka jako swoisty przewrót paradygmatyczny, zmieniająca się „pleć” zawodu nauczycielskiego, a w związku z nimi rozwój odmiennych form społecznej i szkolnej kontroli.

W tym miejscu uzasadnione wydaje się zasygnalizowanie dwóch strategii emancypacji kobiet właściwych dla XIX-wiecznego feminizmu. Pierwsza z nich – strategia rewolucyjna – opierała się na ideach egalitarnych, filozoficznych, wzywając do zburzenia istniejącego porządku społecznego, relacji między mężczyznami i kobietami poprzez promocję równouprawnienia płci. Te rewolucyjne żądania polityczne wiązały się z walką na rzecz przyznania kobietom czynnego i biernego prawa wyborczego. Druga ze strategii, nazwana strategią pragmatyczną (lub utylitarną), popularna zwłaszcza w krajach anglosaskich, wysuwała na pierwszy plan żądania bardziej reformistyczne niż rewolucyjne. Konieczność innego podziału władzy (kwestia praw wyborczych dla kobiet) oraz obecność kobiet w sferze publicznej tłumaczono działaniem na rzecz uznania specyficznych cech kobiet. Status kobiety i jej rola w społeczeństwie nie zostały zakwestionowane ani poddane krytyce. Wręcz przeciwnie, były gloryfikowane, podnoszone do rangi ideału moralnego i wzorca kompetencji wychowawczych. Społeczne uznanie specyficznych kompetencji kobiet, uznanie dla roli matki spełniającej funkcje wychowawcze i opiekuńcze w rodzinie, rozbudzały jednak w kobietach nową świadomość polityczną. Co ciekawe, strategia pragmatyczna przynosiła szybsze rezultaty polityczne i społeczne – prawa wyborcze, akceptację zatrudnienia kobiet itp.¹⁰

Jedynie dominacją dyskursu „specyficznie kobiecych cech” legitymizującego obecność kobiet w amerykańskiej sferze publicznej można tłumaczyć fakt niepodjęcia krytyki seksizmu na gruncie filozofii pragmatyzmu będącej kolejną wersją uniwersalnego humanizmu. Jednak owo zaniechanie spowodowało praktyczną niemożność poradzenia sobie z większością dualizmów właściwych zachodniej filozofii politycznej. Jane Roland Martin podkreśla, że najistotniejszym z problemów pojawiających się w pracach pedagogicznych Deweya był problem przezwyciężenia podziałów zachodzących na osi: szkoła – dom, dyscypliny akademickie – doświadczenie dziecka, umysł – serce, w trosce o rozwój dziecka dla dobra wspólnoty¹¹. Jednak Dewey nie naruszył nawet w najmniejszym stopniu hierarchizacji wpisanych w porządek sfer prywatnej i publicznej, dlatego też postrzekał edukację jako rodzaj „emancypującej podróży” ze sfery prywatnej do

¹⁰ Ch. Ockrent, *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa 2007, s. 496.

¹¹ J. R. Martin, *Cultural miseducation: in search of democratic solution*, Teachers College Press, New York 2002, s. 231.

publicznej (tak projektowana droga emancypacji odpowiada męskiej trajektorii rozwoju, kobieca zakłada bowiem powrót do sfery prywatnej)¹². W wielu pracach Dewey wspomina bowiem o wychowaniu jednostki z punktu widzenia dobra wspólnego. Niemniej jednak dobro wspólne obejmuje wyłącznie wartości sfery publicznej – bowiem wychowaniu dobrego obywatela i pracownika nie towarzyszy troska o wychowanie dobrego członka „wspólnoty prywatnej” – członka rodziny, rodzica. Zatem sfera prywatna w pracach Deweya ulega swoistej naturalizacji i esencjalizacji¹³ – nie jest traktowana jako sfera, która może rozwijać i w której można się rozwijać, lecz jako punkt wyjścia, od którego zaczyna się dający się zmierzyć jednostkowy postęp.

W pracach Siegfried poświęconych dziełu Deweya bardzo często pojawiają się próby zbadania problematyki władzy i tożsamości oraz relacji płci (dychotomie) zakodowanych w teorii i praktyce edukacji progresywnej. Siegfried bardzo często podkreśla pewien znaczący brak ujawniający się podczas lektury najważniejszych prac Deweya. Ów znaczący brak zdradzają już tytuły tych dzieł *Dziecko i szkoła* czy *Szkoła i społeczeństwo* – chodzi o niedostatki w zakresie konceptualizacji roli nauczyciela¹⁴. Nieobjęcie należyłą uwagą owego podmiotowego warunku demokracji, dzięki któremu możliwe jest scalenie rozproszonych elementów edukacyjnej układanki, jest rozwiązaniem dość zaskakującym¹⁵. Dewey poświęcił niewiele miejsca kwestiom nauczycielskiego autorytetu i władzy. Valerie Walkerdine analizując prace Deweya przy użyciu narzędzi Freudowskiej psychoanalizy znajduje kilka znaczących powodów nieobecności kwestii władzy i autorytetu nauczyciela. Zdaniem Walkerdine rola nauczycielska pomyślana jest jako rola pasywna – nauczyciel jest jedynie częścią środowiska rozwoju dziecka, jest zdystansowanym obserwatorem, czuwającym nad jego aktywnością. Nauczyciel (i jego władza) jest pomyślany w terminach opozycyjnych względem doświadczającego i aktywnego dziecka. Konstrukcja, w której wyciszono problem władzy, była jednak Deweyowi potrzebna z punktu widzenia podtrzymania iluzji autonomii aktywnego dziecka¹⁶.

Walkerdine badała również zmianę szkolnych procedur dyscyplinarnych, która nastąpiła wraz ze zmianą „płci” zawodu nauczycielskiego. Wspomniana autorka podkreśla, iż XIX-wieczna pedagogika autorytarna (represje, restrykcje,

¹² Tamże, s. 234.

¹³ Tamże, s. 235.

¹⁴ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005 oraz J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

¹⁵ Ch. Siegfried, *Feminist Interpretations of John Dewey*, Pennsylvania State University Press, 2001.

¹⁶ V. Walkerdine, dz. cyt., s. 58.

dyscyplina) ustąpiła miejsca subtelniejszym procedurom normalizacyjnym (dyskurs zgodności z naturą), które nie wymagały tak wyraźnie stanowionej hierarchii władzy. Zmianie procedur dyscyplinarnych towarzyszy proces gwałtownej feminizacji zawodu nauczycielskiego, a więc zasadniczych przeobrażeń w społecznym podziale pracy i władzy. Zatem Dewey odwołując się do rzeczywistości płciowego podziału pracy, wyciszając problematykę nauczycielskiej władzy, w pewien sposób dokonuje zamknięcia profesji nauczycielskiej w kręgu naturalnych, kobiecych dyspozycji (normalizacja odbywa się poprzez pozbawioną władzy nauczycielkę)¹⁷. Natomiast w „silniejszych interpretacjach” zwraca się uwagę na proces pozbawienia kobiet władzy na gruncie pedagogiki pragmatyzmu i odtworzenia za jej pośrednictwem konserwatywnych wzorców kulturowych i największej pułapki, w którą wpadają kobiety (kiedy ich kompetencje profesjonalne mają rzekomo stanowić pochodną „dyspozycji naturalnych”). Zatem pasywna nauczycielka-matka staje się warunkiem możliwości aktywności dziecka. Choć w pracach Deweya dziecko wydaje się być bytem abstrakcyjnym, uniwersalnym i pozbawionym płci, to w praktyce szkoły progresywnej odbywa się ciągle konstruowanie i rekonstruowanie binarnego porządku płci¹⁸. Z pełni przywilejów aktywnego i doświadczającego dziecka korzystają jedynie chłopcy, bowiem praktyka edukacji progresywnej rozgrywa się w duchu Freudowskiego scenariusza „sytuacji edypalnej” – pasywna nauczycielka podobnie jak matka umożliwia proces maskulinizacji chłopca (aktywność chłopca ma więc swoje źródło w pasywności matki), umożliwia jego nieskrępowaną aktywność. Trzeba jednak pamiętać o drugim „przeoczonym” lub raczej „stłumionym” przez Deweya procesie, jakim jest reprodukcja kobiecej pasywności, która to pasywność jest wpisana w teorię progresywnej edukacji. Pasywna nauczycielka jest bowiem gwarantką skutecznej feminizacji dziewcząt, a feminizacja jako proces rozwoju odwołuje się do szeregu procedur (niedostrzeganie, ignorowanie, pomijanie), których efektem jest „nieaktywność”. Pedagogika deweyowska potrzebuje kobiecej pasywności jako podstawowego warunku możliwości i gwarancji powodzenia własnego projektu.

Valerie Walkerdine podkreśla, iż w praktyce edukacji progresywnej zaczynają się ujawniać nie tyle „wady praktyki”, ile raczej „ułomności teorii”, która w sposób niejawny odwołuje się i reprodukuje binaryzm płci. Choć pedagogika Deweya jako pedagogika równości i uniwersalizmu pozornie radzi sobie z problematyką różnic, ewidentnie nie radzi sobie z problematyką różnic władzy, które są nieodłączną częścią każdego, także płciowego, zróżnicowania.

¹⁷ Tamże, s. 61.

¹⁸ Tamże, s. 66.

W 1970 roku w USA opublikowano pierwsze wydanie *Pedagogy of the Oppressed*, w której Paulo Freire przedstawił w języku angielskim założenia koncepcji wychowania pojmowanego jako wyzwolenie. Wspomniana praca oraz szereg następnych – *Education for Critical Consciousness*, *Pedagogy of the City* miały znaczący wpływ na kształt dyskusji pedagogów krytycznych i radykalnych w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie. Paulo Freire nakreślił koncepcję emancypacji jako procesu świadomego uwalniania się od doświadczanych i rozumianych ograniczeń. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, emancypacja jest podmiotowym procesem, w którym odzwierciedla się samodzielność w ocenianiu własnego położenia oraz podejmowaniu decyzji o jego zmianie. Jednak warunkiem krytycznego wglądu w osobistą sytuację oraz strukturę i dynamikę świata życia jest, jak zauważa autorka, taka kondycja świadomości, która umożliwiałaby przekształcanie wybranego wycinka rzeczywistości¹⁹. Freire opisał proces wyzwolenia przez pryzmat budzenia krytycznej świadomości oraz kategorie odzyskanego głosu i sprawstwa przełamującego milczenie. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, kompetencje komunikacyjne są podstawowym warunkiem osiągania wolności i sprawiedliwości. Są bowiem wyrazem posiadania przez podmiot prawa do rozwiązywania własnych problemów bez ograniczania autonomii innych ludzi²⁰.

Dzieło P. Freire wpisywało się bardzo silnie w kontekst krytyki kolonializmu, dlatego każda próba krytycznej rewizji założeń projektu opisanego w *Pedagogy of the Oppressed* była interpretowana jako atak z pozycji imperialnych. Kathleen Weiler zwróciła uwagę na pewien paradoks – choć w dziele Freire mnóstwo miejsca poświęca się „polityce głosu” oraz „polityce ciszy”, to w USA *Pedagogy of the Oppressed* zaczęło funkcjonować jako skuteczne narzędzie przywoływania do porządku/milczenia feministek²¹. Taki kontekst funkcjonowania sztandarego dzieła Freire umożliwił postawienie szeregu krytycznych pytań o politykę głosu konceptualizowaną z pozycji feministycznych. Uważniejsze analizy pracy Freire ujawniły szereg ograniczeń i przemilczeń zawartych w jego teorii. Pracy zarzucono *genderową* ślepotę, gdyż doświadczenie opresjonowanych, które opisywał, nie obejmowało doświadczeń kobiet. Można było zatem postawić pytanie o to, czy seksizm jako przyczyna ucisku kobiet został „jedynie” przeoczony, czy „już” wykluczony przez Freire, jako jeden z wymiarów procesu dehumanizacji. Ucisk i dehumanizacja, jak zauważa Weiler, „dzieją się” wyłącznie w przestrzeni

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 119.

²⁰ Tamże, s. 135.

²¹ K. Weiler, *Myths of Paulo Freire*, *Educational Theory*, 1996, nr 3, s. 356.

publicznej, są jednowymiarowe²². Freire pytany o brak kobiecego doświadczenia opresji i emancypacji bronił się stwierdzeniem o uniwersalizmie procesu dehumanizacji i choć nie badał kobiecej opresji, przypuszczał, że opisaną przez niego drogę humanizacji można zastosować również do sytuacji społecznej kobiet.

Tymczasem amerykańskie feministki takie jak wspomniana Weiler, ale i Jeanne Brady oraz Ira Shor, zwracały uwagę, iż pomijanie doświadczeń kobiecych ma jednak poważniejsze konsekwencje. Podkreślały, iż w pracach Freire wydanych przed *Pedagogy of Hope* (1995) znajduje się szereg odniesień do symboliki rewolucji latynoamerykańskich i rewolucyjnego języka, co – już w powierzchniowej warstwie – rodzi przypuszczenie, iż mamy do czynienia z jakąś formą „machonarracji”²³. Szczególnie znamienna jest koncepcja „rewolucyjnego wychowawcy”, którego zadaniem jest odkrywanie problemów, których nie uświadamia sobie zniewolony naród i formułowanie ich w taki sposób, by zniewoleni mogli skonfrontować z nimi swoją sytuację²⁴. Jak pisze Bogusław Śliwerski, „rolą rewolucyjnego wychowawcy jest zarazem usytuowanie się po stronie podmiotów zniewalanych, biednych, uciśnionych, by przywrócić im siłę mówienia o swoich sprawach własnym głosem, do odzyskiwania wiary w siebie, do własnej przedsiębiorczości i podejmowania inicjatyw społecznych”²⁵. Jednak koncepcja autorytetu wyzwającego wychowawcy wywodzi się z politycznej, rewolucyjnej ikonografii – postaci macho-rewolucjonistów z Ameryki Łacińskiej – Che Guevary i Amílcar Cabrala. Ten typ politycznej ikonografii tworzył pewną symboliczną barierę dostępu dla kobiet, które nie definiowały swojego działania pedagogicznego jako rewolucji i walki²⁶.

Alfabetyzacja krytyczna pełniła istotną rolę w koncepcji humanizacji życia codziennego²⁷. Zdaniem P. Freire alfabetyzacja powinna być językową szkołą wolności. Nie chodziło tu jednak o opanowanie samej techniki czytania i pisanie, ale o nauczenie się umiejętności opisywania i odczytywania rzeczywistości w celu lepszego jej zrozumienia i przekształcenia²⁸. Koncepcja krytycznej alfabetyzacji zakładała konieczność przekroczenia bankowej koncepcji uczenia się,

²² Tamże, s. 359.

²³ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1986.

²⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 269.

²⁵ Tamże, s. 269.

²⁶ Jednym z dominujących aspektów socjalizacji dziewcząt jest nieprzekraczanie granic i niełamanie reguł (stąd też kobiety – ryzykując generalizację – mają zasadnicze problemy z zaistnieniem w rolach innowatorek).

²⁷ R. Mackie, *Literacy and Revolution. The Pedagogy of Paulo Freire*, Continuum, New York 1981, s. 3–8.

²⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 270.

która obdarzając ludzi iluzją posiadania niezbędnych kompetencji technicznych (pisanie i czytania), jednocześnie mistyfikowała ich świadomość, czyniąc ich niezdolnymi do działania, a wręcz winnymi niekorzystnego położenia społecznego, w jakim się znaleźli – zatem stawiała się jednym z głównych mechanizmów zamykania i utwierdzania opresjonowanych w „kulturze ciszy”. Natomiast Paul Taylor zwrócił uwagę, iż koncepcja alfabetyzacji krytycznej wiąże się u Freire z publiczną ekonomią świata pracy, podobnie jak i bankowa koncepcja uczenia się – z publicznym światem szkoły²⁹. Freire całkowicie przeoczył problem alfabetyzacji kobiet odbywającej się w sferze prywatnej i służącej „prywatnym” celom – utrzymaniu rodziny, żywieniu i zdrowiu dzieci czy starszych członków rodziny oraz kompetencji niezbędnych dla skutecznego prowadzenia drobnego handlu i usług, czym zazwyczaj zajmują się kobiety w tzw. krajach trzeciego świata. Freire nie wziął zatem pod uwagę pedagogicznego potencjału emancypacyjnego tkwiącego w sferze prywatnej, która mogłaby stanowić – z logicznego punktu widzenia – alternatywę dla dehumanizującego świata szkoły (i bankowej koncepcji edukacji)³⁰.

Freire był niejednokrotnie pytany o sposób rozumienia i oceny patriarchy (sam wywodzi się z niezwykle patriarchalnego kręgu kulturowego). W „mówionej książce” zatytułowanej *Pedagogy for Liberation* (1987), w której zarejestrowane są jego rozmowy z Iżą Shor, zdefiniował patriarchy jako typ praktyk dyskryminujących kobiety, które to praktyki można stosunkowo szybko i skutecznie wyeliminować przy użyciu narzędzi edukacyjnych³¹. Z tego też względu nie dopuszczał krytyki głoszącej, iż jego własna praca ufundowana jest na patriarchalnych przesłankach³². Jednak najmocniejszym „dowodem w sprawie” przemawiającym na niekorzyść autora jest szeroko komentowana przez amerykańskie środowisko feministyczne wypowiedź, w której wyraźnie odniósł się do zadań pedagogicznych feminizmu. W odpowiedzi na pytanie Shor o zdania pedagogiki feministycznej Freire odpowiedział: „Feministki powinny zrozumieć i badać różne poziomy opresji mężczyzn. Powinny się zająć tworzeniem pedagogicznych struktur, dzięki którym mężczyźni skonfrontują się z własną opresyjną pozycją. Myślenie o wyzwoleniu kobiet z męskiej opresji jest nieprawidłowe i niewystarczające, bo mężczyźni są także uciskani przez społeczeństwo. Kobiety i mężczyźni powinni zrozumieć swoje pozycje w strukturach ucisku w celu rozwija-

²⁹ P. Taylor, *The texts of Paulo Freire*, Open University Press, Buckingham 1993, s. 138.

³⁰ Tamże.

³¹ I. Shor, P. Freire, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Bergin & Garvey Pub., South Hadley 1987, s. 166.

³² Przytaczam za K. Weiler, dz. cyt., s. 369.

nia efektywnych strategii działania”³³. Można się zatem zastanawiać, czy Freire rzeczywiście rozpoznawał i uznawał fakt istnienia opresji kobiet. Jak twierdził, pedagogika uciśnionych jest pedagogiką, która musi być **wykuta z**, a nie dla uciśnionych, w nieustającej walce o odzyskanie ich człowieczeństwa. Pedagogika ta **czyni opresję i jej następstwa przedmiotem refleksji uciśnionych**, gdyż od niej rozpocznie się ich niezbędne zaangażowanie w walkę o wyzwolenie³⁴. Dlaczego więc kobiety powinny zajmować się opresją mężczyzn? Czy kobiety jako odrębna kategoria społeczna mieszczą się w ogóle w autorskiej definicji „uciśnionych”? Niewątpliwie mocną stroną freirowskiej conceptualizacji wyzwolenia jest symultaniczność strategii politycznego działania kobiet i mężczyzn. Do słabych stron z pewnością należy przypisanie ruchowi kobiecemu zadania zrozumienia różnych poziomów ucisku mężczyzn, choć Freire nie widział takiej potrzeby w przypadku badania opresji kobiet (nigdy nie wspominając o jej wielopoziomowości). Można przypuszczać, że ruchowi kobiecemu Freire powierza rolę „podręcznych”, którym nakazuje się zapomnieć o kobietach i zająć się mężczyznami, pomagając im zmierzyć się z własnym seksizmem. Z takiej konstrukcji daje się też wyczytać wyraźna hierarchizacja doświadczeń ucisku (i grup jego doświadczających). Natomiast w mocniejszych interpretacjach *genderowych* skrzywień zawartych w teorii Freire mówi się wręcz o wyraźnym zamiarze wepchnięcia kobiet w „kulturę ciszy” dopóki prawdziwa walka – polityczna i publiczna walka mężczyzn – nie zostanie zakończona.

Kolejna dość osobliwa wypowiedź Freire dotyczyła niepolityczności seksizmu. Freire stwierdził bowiem, iż uznaje istnienie różnic płci, które odmiennie pozycjonują mężczyzn i kobiety w relacjach władzy, ale dla niego „najistotniejszą byłaby polityczna wizja płci, a nie wizja seksistowska”³⁵. Choć nie wiadomo, czym w swej istocie miałyby być owa „wizja polityczna” (autor nigdy nie rozwinął tego wątku), to we wspomnianej konstrukcji seksizm po raz kolejny znalazł się poza domeną polityczności.

Wybrane teorie pedagogiczne ufundowane są na założeniu o nieistotności płci dla własnego pojęciowego i znaczeniowego kształtu. Niemniej jednak nieustannie odwołują się i przywołują płciowy podział pracy i władzy, wraz w wpisany w nie *genderowymi* asymetrami. Sfera teorii jawi się wciąż jako opozycyjna względem praktyki, którą traktujemy fenomenologicznie – jako prawdę pierwotnego doświadczania świata przez swojski stosunek do oswojonego otoczenia, który z definicji nie podlega autorefleksji i wyklucza pytanie o warunki moż-

³³ I. Shor, P. Freire, dz. cyt., s. 56.

³⁴ Przytaczam za B. Śliwskiego, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 267.

³⁵ Przytaczam za K. Weiler, dz. cyt., s. 369.

liwości własnego istnienia³⁶. Teorie pedagogiczne nie obejmują rzeczywistości płciowego podziału pracy i władzy, dlatego też mogą być dobrym przykładem teorii teoretyzującej, którą – za Bourdieu – należy rozumieć jako obszar pytań odwracających się od teorii praktycznego poznania świata, które budują poznanie teoretyczne przeciwko niewyrażanym założeniom praktycznego poznania tego świata³⁷. W teoriach pedagogicznych brakowałoby teorii praktyki, czyli obszaru wyznaczonego przez pytania o teoretyczne i społeczne warunki powstania poszczególnych koncepcji, a zatem o sferę pytań, które musiano wykluczyć, by dopracować się określonych zdobyczy teoretycznych.

W tym kontekście obiecującą perspektywą jest sposób patrzenia na teorie pedagogiczne z konstruktywistycznego punktu widzenia – z punktu widzenia problematyki nadawania znaczeń. Taka optyka daje bowiem szansę na to, że pytania o układ znaczeń praktyki wychowania stają się punktem wyjścia do badania układów sił, które się ukrywają za owymi znaczeniami.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P., 2007, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.
- Bourdieu P., Wacquant L., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Dewey J., 2005, *Szkola a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dewey J., 2006, *Szkola i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Freire P., 1986, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Hyży E., 2003, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Universitas, Kraków.
- Kopciewicz L., 2009, *Amerykańskie Women's Studies i zmiany w uniwersytecie*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 4.
- Mackie R., 1981, *Literacy and Revolution. The Pedagogy of Paulo Freire*, Continuum, New York.
- Maher F., 1999, *John Dewey, Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender and Authority*, Teachers College Record, nr 1.
- Martin J. R., 2002, *Cultural miseducation: in search of democratic solution*, Teachers College Press, New York.
- Ockrent Ch., 2007, *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa.

³⁶ P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007, s. 178.

³⁷ Tamże, s. 179.

- Pierzak E., 2006, *Kobiety mówią o swoim życiu czyli Grupy Poszerzania Świadomości*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Shor I., Freire P., 1987, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Bergin & Garvey Pub., South Handley.
- Siegfried Ch., 2001, *Feminist Interpretations of John Dewey*, Pennsylvania State University Press.
- Śliwerski B., 2007, *Pedagogika dziecka, Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Taylor P., 1993, *The texts of Paulo Freire*, Open University Press, Buckingham.
- Walkerdine V., 1994, *Reasoning in a Postmodern Age*, [w:] *Mathematics, Education and Philosophy*, P. Ernest (red.), Routledge Falmer, London.
- Weiler K., 1996, *Myths of Paulo Freire*, Educational Theory, nr 3.

JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE: PEDAGOGICAL THEORIES, FEMINIST REVISIONS

This essay is an attempt to revisit the chosen powerful pedagogical theories with the lenses provided by feminist educational theories and practice. It is proposed to acknowledge the limitations in the thoughts of John Dewey and of Paulo Freire and to consider the issues they ignored or distorted.

It is argued that the assumptions behind Dewey's progressivism are highly gendered. They include a construct of the teacher as being known for her facilitative and nurturing approaches rather than as a positive authority figure; a construct of child as an active, seeking subject; and an image of boys as fitting this construct of a child and girls as docile and dutiful. Freire's work includes the conflicts that emerge from specificity of oppression, the internal contradictions of political projects or the ambiguities of history. These conflicts are hidden in Freirean abstractions. Finally, it is argued that gender relations and women's position within the educational system remain undertheorized in both Deweyan and Freirean theories. The potential is clearly there to develop feminist research within the problematic of both powerful theories.