

PIOTR STAŃCZYK¹

Kolonializm, kolonizacja i dekolonizacja w filozofii wychowania Paulo Freirego

ABSTRACT

This article aims at reconstruction of crucial for pedagogy of emancipation notions associated with colonisation and decolonisation. This objective includes both literally and metaphor meanings of colonisation and decolonisation used by P. Freire in his philosophy of education. Thus I will present modified by P. Freire conception of closed society as a relic of colonial society and I will also present his notion of colonisation and decolonisation of minds as an objective action for basic literacy during decolonisation processes in Africa in the seventies. The main reason of such purpose of this text is that colonisation is the crucial point and the main cause of emancipation in Freire's conception of social movements in general and popular education in particular. On the other hand decolonisation is an archetypal form of emancipation, thus taking into account present social inequalities theory of P. Freire is still totally valid.

Keywords:

Paulo Freire, colonisation, decolonisation, popular education, literacy, emancipatory pedagogy, critical pedagogy, revolutionary pedagogy

¹ Piotr Stańczyk, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Polska, pedps@univ.gda.pl.

Paulo Freire, brazylijski pedagog i filozof wychowania, a także działacz polityczny to postać wielkiego formatu, a jego prace ciągle pozostają w międzynarodowym obiegu naukowym, inspirując na równi badaczy, jak i praktyków edukacji. Droga polskiego czytelnika do prac Freirego jest drogą okrężną i wiedzie przez amerykańską pedagogikę krytyczną (m.in. Giroux, 1988, 2001; McLaren, 2000) oraz tłumaczenia prac Freirego na język angielski, gdyż – poza nielicznymi wyjątkami (Freire, 2000a; Freire, Giroux, 1993) – prace tego brazylijskiego pedagoga i filozofa nie zostały przetłumaczone na język polski. Pomimo tego w polskim obiegu naukowym pojawiają się liczne nawiązania do filozofii wychowania Freirego (m.in. Czerepaniak-Walczak, 2007; Gawlicz, Starnawski, 2014; Grzybowski, 2009, 2014; Kopciwicz, 2011; Kosteło, 2011; Stańczyk, 2016a, 2016b, 2016c, 2017; Starego, 2014, 2016, 2017; Zielińska-Kosteło, 2000, 2004). Podobnie jak na przełomie lat 70. i 80. praktyka i myślenie Freirego stanowiły ożywczy impuls dla amerykańskiej pedagogiki krytycznej; tym bardziej teraz – w sytuacji istnienia olbrzymich przepaści społecznych – może filozofia tego weterana pedagogiki emancypacyjnej stanowić dla współczesnej polskiej pedagogiki równie istotne źródło inspiracji.

Filozofia wychowania Paula Freirego kojarzona jest przede wszystkim z działalnością alfabetyzacyjną, edukacją dorosłych i pedagogiką emancypacyjną. Nauczanie dorosłych wykluczonych z systemu edukacji „powszechnej” czytania, pisanie i liczenia w perspektywie liberalnego paradygmatu w edukacji może uchodzić za przedsięwzięcie dydaktyczne, lecz taka interpretacja praktycznej działalności Freirego oraz jej teorii jest po prostu nietrafna. Mówiąc inaczej, redukcja filozofii wychowania Freirego do dydaktyki jest całkowicie nieuzasadnione z perspektywy radykalnego i krytycznego paradygmatu myślenia o edukacji – paradygmatu, dla którego pożywką była lektura tekstów autora *Pedagogii uciśnionych*. Jeżeli zatem alfabetyzacja nie jest zagadnieniem przede wszystkim dydaktycznym, to jaka jest istota tego pedagogicznego zjawiska? Z punktu widzenia Freirego oraz freirystów każde przedsięwzięcie o charakterze edukacyjnym ma charakter polityczny, a także na odwrót, działalność polityczna ma charakter pedagogiczny (Freire, 2001; Freire, Faundez, 1998). Alfabetyzacja będzie jednak tematem pobocznym tego artykułu, gdyż – moim zdaniem – aby móc uchwycić polityczny sens edukacyjnego projektu emancypacyjnego, który Freire uczynił swoim *idée fixe*, należy przede wszystkim zadać pytanie w stylu Ernesto Laclau o to, co stoi naprzeciw aktu emancypacji (Laclau, 2004, s. 29–30). Odpowiedź na to pytanie może zabrzmieć kuriozalnie, gdyż punktem wyjściowym dla emancypacji jest ucisk. W filozofii wychowania Freirego taką rolę odgrywa kolonizacja, która jest zasadniczym przedmiotem niniejszego tekstu. Co więcej i co ważniejsze, nie chodzi tu przede

wszystkim o metaforę kolonizacji i kolonializmu, ale dosłownie o zbrodnie popełnione przez białych Europejczyków: morderstwa, porwania i gwałty. Dopiero pamiętając o rażącej dosłowności zniewolenia można zrozumieć sens pedagogiki emancypacyjnej. Dla osadzonego w warunkach postkolonialnej Brazylii Freirego uniwersalnym momentem wyjściowym procesów emancypacyjnych (niezależnie od kryteriów wykluczania) jest kolonizacja i niewolnictwo, stąd też biorą się problemy praktyczne i tematy badawcze, którymi zajmują się freireyści dziś, a są to zagadnienia alfabetyzacji i post-alfabetyzacji, edukacji ludowej, ruchów społecznych, solidarnej ekonomii ludowej, ruchów spółdzielczych i związkowych, praw człowieka, wyzwolenia kobiet, polityk publicznych i polityki społecznej czy ekologii, a wszystko to w kontekście teorii interesów (Brandão, Assumpção, 2009; Mafra, Romão, Scocuglia, Gadotti, 2009; Pini, Moraes, 2011).

Za takim spojrzeniem na emancypację w filozofii Freirego przemawiają inspiracje *Pedagogiki uciśnionych*, na które składa się Hegłowska dialektyka panowania i niewoli, młodego Marksa koncepcja wyobcowania i marksistowski humanizm Ericha Fromma, a także elementy egzystencjalizmu i teoria post-kolonialna (Silva, 2005, s. 208). Koniecznie jednak należy sobie uzmysłowić, że poglądy Freirego uległy radykalizacji w związku z jego działalnością w latach 70. w Afryce (Romão, Gadotti, 2012, s. 55–64). Praktyczne zaangażowanie Freirego polegało na pomocy krajom post-kolonialnym w tworzeniu systemów edukacji powszechnej i programów alfabetyzacji dorosłych, a sama filozofia dekolonizacji oparta była na prostych zasadach samodzielności oraz docenienia własnej kultury i historii (Romão, Gadotti, 2012, s. 55–56). Radykalizacja poglądów Freirego dotyczyła relacji między pedagogiką a polityką oraz ekonomią, a jej źródłem było doświadczenie procesów emancypacyjnych na skalę globalną (Romão, Gadotti, 2012, s. 57–58). Jak pisze Moacir Gadotti:

Doświadczenie Paulo Freirego w Afryce przekształciło jego pedagogię. Wrzucony w wir procesów rekonstrukcji narodów [Afryki – przyp. P.S], uświadomił sobie symbiozę między edukacją a siłami wytwórczymi[...]. Tak Paulo Freire radykalizował swe myślenie w Afryce. Jego pedagogia pozostała jednak humanistyczna, lecz teraz w praktyce lepiej rozumiał, w jaki sposób system ekonomiczny może dehumanizować (Romão, Gadotti, 2012, s. 60).

Kontekstem tego artykułu jest zatem radykalizacja poglądów Freirego, która nastąpiła w trakcie wdrażania programów alfabetyzacyjnych w państwach afrykańskich w latach 70., ale zasadniczym tematem jest kolonizacja i dekolonizacja. Wobec tego tekst ten będzie zawierał dwie części; w pierwszej zrekonstruuje

„bardziej” dosłowne znaczenie pojęcia kolonizacji w poglądach Freirego i w kontynuacjach tej myśli u freirystów, a w drugiej skoncentruję się na zagadnieniu z gruntu pedagogicznym, którym jest kolonizacja i dekolonizacja umysłu.

1. KOLONIALIZM, KOLONIZACJA I DEKOLONIZACJA

Kolonizacja, jak każdy proces społeczny jest formą konstruowania rzeczywistości, a zatem i nadawania znaczeń. System oznaczania relacji w koloniach Freire określa jako „hegemonię białego kolonizatora” (Freire, 2000b, s. 37), która charakteryzuje się jednostronnym, niezmaconym niczym dobrym samopoczuciem kolonów, że oto przynoszą oni na „odkryte ziemie” cywilizację (Freire, 1967, s. 67).

Takie formy wiedzy i myślenia obecne są ciągle w europocentrycznym dyskursie, do którego odnosi się Freire na okoliczność – jak on sam pisze w cudzysłowie – pięćsetlecia „odkrycia” Ameryki i dodaje, że przybycie kolonizatorów nie było żadnym odkryciem, lecz podbojem, który oznaczał dla rdzennych mieszkańców przemoc i grabież (Freire, 2000b, s. 34–35). W innym miejscu Freire piętnuje kolonializm za eksterminację ludności, wojny i rasizm (Freire, 1997, s. 6), by ostatecznie podkreślić, że nie odkrycie Ameryki należy świętować, ale że warty upamiętnienia jest opór wobec inwazji (Freire, 2000b, s. 34). Niemniej ważnym elementem „dobrego samopoczucia” kolonów jest koncepcja, iż oto – jak pisze Freire – „historia kolonizowanych, z punktu widzenia kolonizatorów, zaczyna się wraz z przybyciem kolonizatorów” (Freire, Faundez, 1998, s. 70). W jakimś sensie poglądy Freirego są w tej mierze podobne, tylko że ideologia kolonizatorów pojmuje historię kolonizacji jako coś bezsprzecznie pozytywnego, a Freire przybycie kolonizatorów traktuje jako moment początkowy dekolonizacji, jako moment początkowy dialektyki panowania i niewoli. Początkiem historii jest tedy nadanie znaczenia kolonizowanym przez kolonizatorów, ale co ważniejsze, nadanie innego znaczenia kolonizowanym niż to narzucone przez kolonizatorów ma charakter rebelii kultury kolonizowanej względem kultury dominującej (Freire, 1997, s. 78). Przy tym koniecznie należy podkreślić, że ideologia kolonizacji, która przecież wiąże się z systemem nadawania znaczeń, pozytywnie wartościuje wszystko, co wiąże się z kulturą białego kolonizatora, a negatywnie wartościuje wszystko, co jest dla tej kultury obce. Wobec tego z jednej strony języki kreolskie traktowane, jako podrzędne, ale ich dowartościowanie może być traktowane jako akt rebelii (Freire, Faundez, 1998, s. 70).

Ideologia kolonializmu to nie tylko uznanie stereotypów i uprzedzeń o kulturowej wyższości Europejczyków, ale też dyskurs o rasowej wyższości białych wobec

czarnych (Freire, 1997, s. 76). Freire podkreśla ścisły związek między kolonializmem i rasizmem – związek, który umożliwił racjonalizację zbrodni wczesnej fazy globalnego kapitalizmu z handlem niewolnikami i samym niewolnictwem na czele. „Komersyjny duch kolonizacji”, jak pisze Freire (1967, s. 71–72), ma za swoją podstawę pracę niewolniczą – ideologicznym warunkiem możliwości niewolnictwa jest odarcie ludzi z człowieczeństwa. Niewolnicy byli traktowani jako wyposażenie plantacji na równi z inwentarzem, gdyż – zgodnie z ówczesną doktryną kościoła – nie posiadali duszy (Freire, 1997, s. 121). Zresztą fazendy, jako charakterystyczna forma organizacji ekonomii w kolonialnej Brazylii, także po dekolonizacji implikowały protekcjonalizm w relacjach społecznych i traktowanie ludności jako dodatku do gruntu (Freire, 1967, s. 69).

„Komersyjny duch kolonizacji”, który możemy utożsamiać z rozkwitem logiki *homo oeconomicus*, ustanawia takie relacje gospodarcze pomiędzy koloniami i metropolią, a także pomiędzy kolonizowanymi a kolonami, że nawet pozornie korzystna transakcja zawsze kończy się źle dla skolonizowanych (Freire, Faundez, 1998, s. 56). Przy tym wyzysk ekonomiczny ludności i eksploatacja gospodarcza terenów skolonizowanych nie sprzyjają konstruowaniu świadomości wspólnotowej w pozytywnym znaczeniu w tym sensie, że kolonizowani konkurują ze sobą o przetrwanie we wrogim środowisku społeczno-gospodarczym (Freire, 1967, s. 71). Kolonizacja i kolonializm oraz ich kulturowe pozostałości stanowią dla Freirego – szczególnie „wczesnego” – przyczynę problemów z implementacją demokracji w post-kolonialnej Brazylii. „Późniejszy” Freire bardziej wyczulony jest na kwestie „komersyjnego ducha kolonizacji” i ryzyko neokolonialnych relacji międzynarodowych i społecznych. Obie te perspektywy nie tylko się nie wykluczają, ale właściwie uzupełniają; warto jednak podkreślić, iż analizy problemów kolonizacji i dekolonizacji pośród freirystów poszły w stronę badania relacji między kolonizacją i globalnym kapitalizmem.

Problemy, które w kontekście kolonializmu i neokolonializmu podkreślają freiryści, dotyczą globalnych nierówności ekonomicznych oraz wykluczenia państw rozwijających się, co ma za swój punkt odniesienia koncentrację władzy ekonomicznej (Teodoro, 2009, s. 15–19; Dowbor, 2001, s. 27–32; 2003, s. 25–27; 2009a, s. 23). Powiązany z Instytutem Freirego ekonomista Ladislau Dowbor do opisanego neokolonialnych stosunków gospodarczych używa określenia „imperializmu finansowego” (Dowbor, 2009b, s. 43):

Konkluzja jest oczywista: fenomen «imperializmu» jest dziś obecny bardziej niż kiedykolwiek i – po prostu – uniemożliwia państwom rozwijającym się

przerwanie błędnego koła biedy bez fundamentalnej redefinicji międzynarodowego porządku ekonomicznego. W kategoriach moralnych, jest to absolutnie skandaliczny system, w którym państwa biedne, i tak już dźwigające ciężar kolonializmu, są zmuszone finansować najbogatsze państwa na świecie (Dobor, 2003, s. 26).

Pół wieku wcześniej Freire do wyjaśnienia latynoamerykańskich problemów z demokracją wykorzystuje koncepcję społeczeństwa zamkniętego Karla Poppera. Pojawia się tu wątpliwość zasadnicza – jak możliwe było pogodzenie koncepcji Poppera, w której „czarnymi charakterami”, wrogami społeczeństwa otwartego są przede wszystkim Marks i Hegel, którzy dla Freirego stanowią ważny i pozytywny punkt teoretycznego odniesienia? Choć Freire wprost powołuje się na Poppera, to można odnieść wrażenie, że zaczerpnął z niego jedynie samo pojęcie bez teoretycznego kontekstu (Freire, 1967, s. 46). Spory interpretacyjne nie są tu jednak najważniejsze, gdyż samo użycie przekształconego pojęcia społeczeństwa zamkniętego zostało doskonale przez Freirego włączone do początkowych analiz relacji między polityką a edukacją.

Dla Freirego społeczeństwo zamknięte (w warunkach latynoamerykańskich) to społeczeństwo kolonialne, czyli takie, w którym decyzje gospodarcze podejmowane są poza nim (Freire, 1979, s. 18). Brazylijski edukator proponuje pojęcia „społeczeństwo-podmiot” i „społeczeństwo-przedmiot”, co można dalej w nawiązaniu do Hegla i Marksa pojmować jako społeczeństwo niewolników (wobec społeczeństwa panów) czy społeczeństwo w sobie (wobec społeczeństwa dla siebie) (Freire, 1979, s. 18). Takie ujęcie społeczeństwa kolonialnego włącza w swój zakres także społeczeństwa, które formalnie odłączyły się od swych metropolii, a co ważniejsze – społeczeństwo kolonialne, zamknięte jest społeczeństwem przywiązaniem do hierarchii i społeczeństwem nierefleksyjnym, a ponadto społeczeństwem wyobcowanym względem celów, jakie formułowane są przez jego elity (Freire, 1967, s. 46–47). Klimat społeczno-polityczny w Brazylii z lat 60. Freire domyka w pojęciu „kompleks kulturowy”, który przesądził los krótkiego epizodu demokratycznego brutalnie przerwanoego przez wojskowy zamach stanu (Freire, 1967, s. 66). Freire podkreśla niemożliwość „importu instytucji demokratycznych”, gdyż to prowadzi jedynie do „demokracji formalnej” (Freire, 1967, s. 79–80). Tymczasem właściwie nigdy w historii Brazylii warstwy ludowe nie miały doświadczeń prawdziwie demokratycznych, a doświadczenia społeczne, które stają się udziałem większości brazylijskiego społeczeństwa, to doświadczenia „feudalnej struktury ekonomicznej” (Freire, 1967, s. 80). Na

„kompleks kulturowy” składa się zatem doświadczenie niewolnictwa i kolonizacji, niepodzielnej władzy właścicieli ziemskich i wyzysk ekonomiczny (Freire, 1967, s. 65–67), co przekłada się na paternalizm i protekcjonalne traktowanie warstw ludowych (Freire, 1979, s. 20).

Ważną rolę w utrzymaniu społeczeństwa kolonialnego odgrywa edukacja, po pierwsze przez blokowanie dostępu do niej warstwom ludowym, a gdy już system edukacji powoli otwiera się na warstwy ludowe – przez ich „oswajanie” i „udomowienie” (Freire, 1979, s. 18–20). Edukacja służąca petryfikacji *status quo* pozostaje krok za społeczeństwem, gdy tymczasem powinna zmiany społeczne wyprzedzać i inicjować – to właśnie jest istota powiązania edukacji i emancypacji (Freire, 1967, s. 35–36). W refleksji Freirego powraca problem kompleksu kulturowego, gdy rekapitułując swoje doświadczenie na stanowisku Sekretarza ds. Edukacji w São Paulo zaznacza, że proces demokratyzacji szkoły był utrudniony i nie zakończył się pełnym sukcesem, gdyż szkoły funkcjonowały w autorytarnym kontekście kulturowym. Postulaty: demokratyzacji władzy, przemyślenia prawa głosu uczniów, zmniejszenie władzy dyrektorów, powołania rad szkolnych, zwiększenia roli rodziców, a za pośrednictwem rodziców włączenie szkoły do życia wspólnoty lokalnej, a także decentralizacja władzy politycznej i demokratyzacja stanowiska Sekretarza ds. Edukacji natknęły się na niedemokratyczną kulturę organizacyjną edukacji, kulturę autorytarną, elitarystyczną, konserwatywną i kolonialną (Freire, 2001, s. 38). Wobec tego „kolonializm” stoi naprzeciw demokracji, w rozumieniu takim, że autorytaryzm, elitaryzm i konserwowanie tychże stoją naprzeciw ludu i postępu. Zdaniem Freirego proces dekolonizacji przeobraża „społeczeństwo-przedmiot”, społeczeństwo w sobie, w społeczeństwo stające się podmiotem własnej historii, a zatem społeczeństwem dla siebie (Freire, 1967, s. 35). Takiego procesu na skalę kontynentalną doświadczył Freire w Afryce, lecz nie jest on jedynym myślicielem, na którego powołują się freiryści, analizujący procesy dekolonizacji.

José Eustáquio Romão z Gadottim dokonują analizy porównawczej poglądów Freirego i Amílcar Cabrala, który był poetą, teoretykiem literatury i działaczem niepodległościowym z Wysp Zielonego Przylądka i Gwinei-Bissau, a także ma tam status wieszczki narodowego. Zdaniem Romão i Gadottiego walka narodów zależnych do Portugalii nałożyła się na walkę Portugalczyków z faszystowskim reżimem: „Cabral dużo wcześniej [niż Freire – przyp. P.S.] zrozumiał, że walka z imperializmem pomoże Portugalczykom w ich dążeniu do redemokratyzacji [...]” (Romão, Gadottim, 2012, s. 10–11). Jak uważa Cabral – „zniszczenie faszyzmu portugalskiego winno być dziełem portugalskiego ludu, zniszczenie portugalskiego kolonializmu winno być dziełem naszego ludu” (Romão, Gadotti, 2012, s. 27). Ostatecznie walki narodowowyzwoleńcze w krajach afrykańskich

podporządkowanych Portugalii doprowadziły do obalenia faszystowskiego reżimu Salazara, co później podkreśla Freire, pisząc, że Rewolucja Goździków była rezultatem „niesprawiedliwych i niemożliwych do wygrania” wojen kolonialnych prowadzonych tylko ze względu na opór skolonizowanych narodów Afryki (Freire, 1997, s. 87). Poniższy *passus* z Freirego ilustruje podstawową zasadę edukacji ludowej, zgodnie z którą strona dominująca nie ma nic do zaoferowania, także pod względem edukacyjnym, stronie emancypującej się:

Po trzech latach portugalskie kolonialne siły zbrojne zostały uświadomione za pomocą walki Afrykańczyków i wybuchła Rewolucja Goździków. Nowy rząd obejmuje władzę i rozpoczyna demokratyzację kraju oraz dekolonizację Afryki wcześniej błędnie określanej jako portugalska (Freire, 1997, s. 90).

Walki narodowowyzwoleńcze „uświadamiają” Portugalczykom bezsens polityczny i militarny, a także moralne zło działań zbrojnych przeciwko Afrykanom. Pojmowanie walki militarnej w kategoriach edukacyjnych nie jest żadnym nadużyciem interpretacyjnym z mojej strony, a stanowi ważny element w filozofii Freirego z okresu jej radykalizacji. Postrzeganie walki zbrojnej w kategoriach wychowawczych w filozofii Freirego dostrzegają także Romão i Gadotti (2012, s. 102–104), którzy uznają walkę za moment tworzenia się tożsamości grup emancypujących się. Jak pisze sam Freire:

[Walka o wyzwolenie – przyp. P.S.] Jest wydarzeniem fundamentalnie pedagogicznym i zaryzykowałbym stwierdzenie, że także odmianą psychoanalizy historycznej, ideologicznej, kulturowej, politycznej i społecznej, w której kozetka zastąpiona jest polem walki, zaangażowaniem w walkę, procesem afirmacji skolonizowanego, który przez to przestaje być skolonizowany [...] (Freire, Faundez, 1998, s. 58).

W okresie afrykańskiej radykalizacji Freire postrzega dekolonizację w kategoriach pedagogicznych i w kategoriach walki jednocześnie – podówczas była to walka militarna z kolonizatorem i walka o prawo do edukacji, czyli walka z analfabetyzmem (Freire, 1997, s. 74–75; Romão, Gadotti, 2012, s. 14). Choć w filozofii Freirego bardzo mocno pracują teoria konfliktu i teoria interesów, co z naszego punktu widzenia może wydawać się nadmiernie radykalne, to należy podkreślić, że faktycznie były one w swym wyważeniu całkowicie adekwatne do panujących realiów. Oto fragment z podręcznika alfabetyzacji dorosłych *A Luta Continua* z Wysp Św. Tomasza i Książęcej, którego współautorem był Freire:

Nasza walka w Afryce zadecydowała o zwycięstwie ludu portugalskiego nad panującą dyktaturą. Bez naszej walki 25 kwietnia nie miałyby miejsca w Portugalii. Jednakże nasza walka nie była wymierzona w żadną rasę, ani w lud portugalski. Walczyliśmy przeciwko kolonialnemu systemowi wyzysku, przeciwko imperializmowi i wszelkim formom wykorzystania. Rekonstrukcja narodów [afrykańskich – przyp. P.S.] jest kontynuacją tej walki, aby stworzyć społeczeństwo sprawiedliwe (*A Luta Continua*, 1978, s. 21).

Wraz z zakończeniem walki zbrojnej proces dekolonizacji nie jest jeszcze zakończony, a Romão postrzega go w kategoriach rewolucji permanentnej, która wiąże się ze słynnym Freirewskim *conscientização* (Romão, Gadotti, 2012, s. 44). O poglądach Freirego i Cabrala na dekolonizację pisze on tak:

[...] dla nich obu rewolucja ma charakter permanentny, ponieważ ostateczne wyzwolenie nie przychodzi wraz z proklamacją niepodległości politycznej jakiegoś z narodów, czy też uzyskaniem przezeń wolności ekonomicznej; wolność pogłębia się jedynie wtedy, gdy ów postkolonialny naród uwalnia się od form racjonalności, które kolonizatorzy pozostawili głęboko zakorzenione w mentalnej glebie «dawnych skolonizowanych» (Romão, Gadotti, 2012, s. 9).

Tutaj dochodzimy do pojęcia „dekolonizacji serc i umysłów” (Romão, Gadotti, 2012, s. 98–104), która staje się koniecznym przedmiotem postkolonialnej pracy wychowawczej, gdyż „uciśnieni goszczą opresorów w sobie” (Romão, Gadotti, 2012, s. 22). Co szczególnie ważne Romão używa tu metafory biologicznej, w której relacje między uciskającym a uciśnionym są relacjami pasożyt-żywiciel (Romão, Gadotti, 2012, s. 22, 39).

2. KOLONIZACJA I DEKOLONIZACJA UMYŚŁÓW

„Komercyjny duch kolonizacji”, jak określił to Freire przez Romão, nazwany jest „imperializmem” „kapitalistycznego etapu monopolii”, a zatem rozumianym w kategoriach radykalnie lewicowej odmiany myślenia o relacjach społecznych (Romão, Gadotti, 2012, s. 24). Te tropy interpretacyjne są jednak całkowicie uzasadnione w odniesieniu do filozofii Freirego w ogóle, ale w szczególności do stanowiska tego brazylijskiego edukatora wobec zjawiska kolonizacji. Freire zbliżając się do zagadnienia hegemonii w odniesieniu do kolonializmu, powołuje się na *Świętą rodzinę* Marksa i Engelsa, zgadzając się z nimi co do tego, że „kla-

sa, która rządzi materialnie, włada również duchowo” (Freire, Faundez, 1998, s. 46). Ideologia kolonializmu wytwarza trwałą pozostałość w myśleniu, co za pierwszym Prezydentem Republiki Zielonego Przylądka Aristidem Pereirą Freire określa „kolonizacją umysłów” (Freire, Faundez, 1998, s. 57–58). „Pozbyliśmy się kolonizatorów, a teraz potrzebujemy zdekolonizować nasze umysły” – Freire cytuje Pereirę i dodaje – „proces dekolonizacji umysłów trwa dłużej niż fizyczne wyrzucenie kolonizatora” (Freire, Faundez, 1998, s. 58). W tym samym miejscu Freire proponuje wypełnienie miejsca po kolonizatorze poprzez zaangażowanie skolonizowanych w „wymyślenie społeczeństwa na nowo” (Freire, Faundez, 1998, s. 58).

Analizując punkty styczne w myśleniu o dekolonizacji Freirego i Cabrala, Romão zwraca uwagę na rolę wieszacza z Zielonego Przylądka w rodzeniu się afrykańskiego kulturalizmu, którego zasadniczą cechą było dowartościowanie roli kultury przez dostrzeżenie jej siły w utrzymywaniu porządku kolonialnego, ale przede wszystkim dostrzeżenie jej potencjału jako narzędzia oporu wobec kolonialnej dominacji (Romão, Gadotti, 2012, s. 30). Cabral podkreślał konieczność zbudowania powiązań między teorią rozwiniętą a teorią wyrastającą z codziennego doświadczenia ucisku – jego zdaniem bez zainspirowania teorii rozwiniętej uciskiem i oporem względem niego, na równi z tłumaczeniem tego ucisku i oporu przez teorię rozwiniętą, „rewolucja zagrożona jest ryzykiem mizernych rezultatów” (Romão, Gadotti, 2012, s. 31–32). Warunkiem koniecznym możliwości dekolonizacji jest dekolonizacja umysłu poprzez „krytyczne rozumienie siły ideologii kolonistów” (Freire, Faundez, 1998, s. 58). Siła, o której mowa, polega na tym, że kolonizacja umysłów ucieleśnia się, materializuje się w codziennych ludzkich działaniach – bez dekolonizacji umysłów nie ma dekolonizacji materialnej i tu relacja między materialną bazą a ideologiczną nadbudową kolonizacji zamyka się.

Romão i Gadotti dostrzegają u Freirego i Cabrala jednoczesne skoncentrowanie się na użyciu języka w kontekście władzy kolonialnej, która jednak ma przede wszystkim na celu wyzysk ludzi i eksploatację podbitych terenów (Romão, Gadotti, 2012, s. 11). Brazylijscy teoretycy edukacji proponują jednoczesne użycie pojęcia determinacji w ostatniej instancji oraz naddeterminacji kulturowej zjawisk gospodarczych, gdyż – ich zdaniem – relacja między językiem a systemem produkcji jest ścisła (Romão, Gadotti, 2012, s. 10). Dla obu tych freirystów doskonałym przykładem determinacji w ostatniej instancji oraz naddeterminacji jest proces dekolonizacji ze szczególnym uwzględnieniem akcji alfabetyzacyjnych i postalfabetyzacyjnych w Afryce. Romão, odnosząc się do „dialektyki-dialogiki Freireowskiej”, podkreśla, że: „działanie i myślenie ludzkie są zdeterminowane

w ostatniej instancji przez stosunki produkcji. Jednakże to myślący i działający ludzie wytwarzają stosunki produkcji, nie będąc tego świadomi” (Romão, Gadotti, 2012, s. 43). Celem alfabetyzacji podporządkowanej dekolonizacji umysłów jest świadome przekształcenie stosunków produkcji – to oto jest słynne Freireowskie „wymyślenie społeczeństwa na nowo”. Świetnym praktycznym przykładem na takie przekształcenie stosunków produkcji jest akcja alfabetyzacyjna z Wysp Św. Tomasza i Książęcej powiązana z rozwiązywaniem praktycznych problemów ludności, co w tamtym przypadku oznaczało walkę z głodem, malarią i gruźlicą, a także walkę o reformę rolną (Freire, 1989; Stańczyk, 2017). Społeczeństwo kolonialne, a w szerokim sensie każde zbudowane na nierównościach społecznych społeczeństwo antydemokratyczne, nie będzie na serio dawało możliwości wymyślenia go na nowo – w tym także sensie będzie takie społeczeństwo pozbawione możliwości rozwiązywania istotnych dla klas ludowych problemów społecznych. Uciśnionym zaoferowane pozostanie jedynie pogrążenie w „fatalizmie” wobec „magicznego czy mistycznego” świata, a ów fatalizm polegać ma – zdaniem Freirego – na pojmowaniu swojego wyzysku i cierpienia jako woli siły wyższej (Freire, 1994, s. 27).

W wypadku dekolonizującej się Afryki „wymyślenie społeczeństwa na nowo” kojarzone było z „reafrykanizacją umysłów”, gdzie zbieżność z pojęciem „dekolonizacji umysłów” nie jest oczywiście przypadkowa (Romão, Gadotti, 2012, s. 49). Jeżeli jednym z najważniejszych aspektów „świadomości skolonizowanej” jest dowartościowanie wszystkiego tego, co powiązane z europejską kulturą kolonów oraz dewaloryzacja wszystkiego tego, co powiązane jest z kulturą kolonizowanych oraz w ogóle z kolonizowanymi (Freire, 1994, s. 28 i 79), to należy z jednej strony walczyć ze znaczeniami nadanymi skolonizowanym kulturom, z drugiej stereotypom i uprzedzeniom dotyczącym kolonizowanych. W tym zakresie emancypacja uzyskana jest przez zdobycie „suwerenności językowej” (Romão, Gadotti, 2012, s. 77), która oznacza nadawanie znaczeń w obszarze teorii bytu i poznania (Romão, Gadotti, 2012, s. 15–16), a co dużo prościej określa Freire jako „zabranie głosu przez lud” (Freire, 1989, s. 22–26).

Romão podejmuje próbę rozwinięcia założeń afrykańskiego kulturalizmu, pisząc o kolonizacji i dekolonizacji z użyciem pojęcia „Racji”, pojęcia, które oczywiście ma związek z heglizmem, jak i z Frankfurtczykami oraz Habermasem. Pojęcie „Racji” kojarzone jest przez Romão z pojęciem rozumu, racjonalności, a także świadomości. Świadomość – tu Romão zdecydowanie bardziej inspirowany jest przez Cabrala – to przede wszystkim świadomość klasowa – klasowa wizja świata: klasowa ontologia, epistemologia i historia (Romão, Gadotti, 2012, s. 18–19). I tu można postawić pytanie o edukacyjny charakter „Racji”, a raczej

o teorię i praktykę kształtowania ontologii, epistemologii i wizji historii, która stałaby w opozycji wobec kolonializmu. Romão odpowiada, że najtrafniejszym ujęciem pedagogicznym jest Freireowska „krytyczna lektura świata”, które to działanie pedagogiczne „rozum uciśniony” może przekształcić w „rozum rewolucyjny” (Romão, Gadotti, 2012, s. 19–20).

Wątki klasowe w procesie dekolonizacji wprost zaznaczone są również u Freirego. Przede wszystkim Freire utrzymuje, że walka o wyzwolenie spod jarzma kolonializmu powinna być walką ambitną w tym sensie, że powinna identyfikować się z posuniętymi do maksimum aspiracjami wolnościowymi, wykraczającymi poza walkę o niepodległe państwo (Freire, Faundez, 1998, s. 45–46). W tym miejscu Freire powołuje się na postulat Cabrala o „samobójstwie klasowym”, który miał swą istotę w wyrzeczeniu się swojego statusu klasowego przez drobną afrykańską burżuazję na rzecz prymatu klasy pracującej w procesie dekolonizacji (Freire, Faundez, 1998, s. 45–46). Choć pewnie sam Freire za bardziej trafne od pojęcia klasy pracującej uznałby pojęcie uciśnionych, to obawa, którą żywił i która stała się faktem, dotyczyła zamiany na miejscu kolonizatora. Mówiąc wprost, wydalenie białych kolonizatorów nie doprowadziło do zniesienia hierarchicznego i antydemokratycznego ustroju życia społecznego (Freire, Faundez, 1998, s. 57). W takim wypadku możemy mówić o dekolonizacji niedokończonych, lecz Freire, a za nim freiryści jak Romão, stoi po stronie historyzoficznego optymizmu. Ujmując to inaczej, proces dekolonizacji może zostać zatrzymany, ale to oznacza tylko, że został odłożony w czasie, bo nie zniknęła siła napędowa historii, gdyż nie zniknął ucisk, a wraz z nim nie zniknęła klasa uciśnionych i ich Racja:

Rozum staje się Rewolucyjny w chwili, gdy zakłada bezwarunkowe zobowiązanie względem demokracji poznania, nie tylko w rozumieniu kształtowania do gotowych i zakumulowanych przez ludzkość form wiedzy i poznania, ale także rozpoznania tych form rozwiniętych we wszystkich formacjach [społecznych – przyp. P.S.], przez każdą z grup społecznych, a zasadniczo, przez grupę uciskanych (Romão, Gadotti, 2012, s. 23).

Pojęcie „bezwarunkowego zobowiązania względem demokracji poznania” oznacza optymistyczną solidarność klasową z uciśnionymi i jest realizacją Gramsciańskiej koncepcji intelektualistów organicznych – intelektualistów, którzy wprawdzie nie wywodzą się z warstw o najtrudniejszym położeniu społecznym, ale odmawiają racjonalności porządkowi społecznemu, którego istotą jest ucisk bez względu na przyjęte kryterium wykluczania. Idąc tym tropem, Romão (2008,

s. 63–64) postuluje „wprowadzenie do nowej geopolityki poznania” „Racji Uciśnionych”. Oczywistym tłem „nowej geopolityki poznania” jest kryzys wiedzy oraz procesy emancypacyjne ze szczególnym uwzględnieniem procesów dekolonizacyjnych. Autor *Racji Uciśnionych* proponuje włączenie w pole nauki „epistemologii uciszonych” (Romão, 2008, s. 69–71).

3. PODSUMOWANIE

Kolonizacja i dekolonizacja są procesami stanowiącymi w filozofii Freirego archetyp ucisku i emancypacji, a pojęcie kolonializmu należy traktować całkowicie dosłownie i serio – chodzi o dominację militarną i ekonomiczną rodzącego się globalnego kapitalizmu i jego zbrodnie związane z niewolnictwem. Kolonializm i niewolnictwo traktowane przez Freirego jako moment początkowy dialektyki, którego finałem jest emancypacja, pozostawia w ludziach jako jednostkach, ale także w społeczeństwie utrwalane przez codzienne życie formy wiedzy i myślenia. Jest to moment w teorii Freirego, który polega na rozciągnięciu definicji kolonizacji na stan społeczny, który formalnie nie już ma nic wspólnego z kolonizacją. Oczywiście chodzi tu o pojęcie „kolonizacji umysłów”, które implikuje „dekolonizację umysłów”, a także pojęcie „społeczeństwa zamkniętego”, które implikuje pojęcie „społeczeństwa otwartego”. Po jednej stronie mamy autorytaryzm, hierarchię, kolonizację i pasożytniczą relację między panem a niewolnikiem, a po drugiej „krytyczną lekturę świata”, demokrację, równość i uznanie praw człowieka.

W tym miejscu konieczne są dwa powroty do zagadnień, które już się w tym artykule pojawiły. Po pierwsze, proces dekolonizacji Afryki, który przemożnie wpłynął na filozofię Freirego, należy postrzegać jako wielkie eksperymentarium procesów emancypacyjnych, których jednym z ważniejszych choć niematerialnych rezultatów była reafrykanizacja, i choć procesy emancypacyjne nie wystarczająco ambitne, to nie jest to pierwsze, ani pewnie ostatnia niedokończona rewolucja społeczna. Po drugie, ważną rolę w procesie dekolonizacji odegrała alfabetyzacja włączona w szerszą koncepcję edukacji ludowej. Natomiast edukacja ludowa bardzo silnie łączy się z „demokracją poznania” i uznaniem „epistemologii uciszonych”, gdyż – zgodnie z Freireowską koncepcją edukacji ludowej – nie tyle dochodzi do dowartościowania racji dotychczas wykluczonych, ale raczej do całkowitego przewartościowania dyskursów. Chodzi o to, że warstwy uciskające nie mają nic sensownego do zaferowania uciskanym, a to uciskani w procesie walki jako jedyny podmiot zbiorowy mogą doprowadzić do pozytywnej zmiany społecznej – mogą sprawić, że społeczeństwo stanie się lepsze w tym sensie, że

przystanie uciskać emancypującą się grupę społeczną. Choć to deklaracja jednocześnie etyczna i polityczna, to – uwzględniając kryteria wykluczania – społeczeństwo staje się lepsze wraz z postępującym procesem emancypacji poszczególnych grup defaworyzowanych ze względu na płeć, rasę czy klasę. Proces dekolonizacji w filozofii wychowania Freirego jest archetypem emancypacji w ogóle i w tym sensie może być ta cześć dorobku autora *Pedagogii uciśnionych* wartościowa w polskich warunkach późnego kapitalizmu, późnego seksizmu czy na nowo ożywionego rasizmu, gdyż potencjalnie oddaje inicjatywę uciśnionym, aby „wymyślić społeczeństwa na nowo”.

Bibliografia:

- A Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular. (1978) Minisrério de Educação Nacional e Desportos, São Tomé.
- Brandão, C.R., Assumpção, R. (2009). *Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dowbor, L. (2001). *A Reprodução Social*, vol. I. São Paulo: Maszynopis. Pobrano z: dowbor.org/01repsoc1.doc (1.03.2016).
- Dowbor, L. (2003). *O que é capital*. São Paulo: Maszynopis. Pobrano z: dowbor.org/03qu-ecap.doc (1.03.2016).
- Dowbor, L. (2009). *Demokracja ekonomiczna alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Dowbor, L. (2009). *Educação e desenvolvimento local*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (red.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, (s. 22–36). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Pini, F. Rodrigues de Oliveira, Moraes, C.V. (red). (2011). *Educação, Participação, Política e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf (1.03.2016).
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf (1.03.2016).
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo. Pobrano z: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf (1.09.2017).
- Freire P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf (1.03.2016).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf (1.03.2016).
- Freire, P. (2000a). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 95–112). Kraków: Impuls.

- Freire, P. (2000b). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP. Pobrano 1.03.2016 z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf (1.03.2016).
- Freire P., Faundez A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf (1.03.2016).
- Freire, P., Giroux, H.A. (1993). *Educação, polityka i ideologia*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część III* (s. 44–60). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin&Garvey.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport-London: Bergin&Garvey.
- Grzybowski, P.P. (2009). *Educação 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.), *Educação i praca* (s. 327–339). Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Grzybowski, P.P. (2014). *Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazki z Ameryki Łacińskiej*. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVII, s. 53–68.
- Kopciwicz, L. (2011). *Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire*. *Forum Oświatowe*, No 2(45), s. 27–39.
- Kostyło, H. (2011). *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*. *Forum Oświatowe*, No 2(45), s. 7–26.
- Mafra, J., Romão, J.E., Scocuglia, A.C., Gadotti, M. (red). (2009). *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Romão, J.E. (2008). *Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento*. W: C.A. Torres, F. Gutiérrez, J.E. Romão, M. Gadotti (red). *Reinventado Paulo Freire no século 21* (s. 63–90). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Romão, J.E., Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Silva, T.T. (2005). *Pedagogia do Oprimido versus pedagogia dos conteúdos*. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 23, s. 207–214
- Stańczyk, P. (2016a). *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 1(73), s. 37–51.
- Stańczyk, P. (2016b). *Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 2(74), s. 31–52.

- Stańczyk, P. (2016c). *Ekonomia dla emancypacji: doktryny gospodarcze w Instytucie Paula Freirego*. Forum Oświatowe, No 1(55), s. 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, Nr 2(78), s. 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* (s. 49–70). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Starego, K. (2016). *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancièrè’a idea dialogu „zapośredniczonego”*. Forum Oświatowe, No 28(1), s. 33–53.
- Starego, K. (2017). *Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym*. W: M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, (s. 221–240). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Teodoro, A. (2009). *Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolitana*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (red.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 13–21). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Zielińska (Kostyło), H. (2000). *Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część VI* (s. 215–229). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zielińska-Kostyło, H. (2004). *Pedagogika emancypacyjna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogikia*, tom 1 (s. 394–414). Warszawa: PWN.