

Piotr Stańczyk

Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki

Uciśnieni, historia i społeczna zmiana. Historiozofia w filozofii wychowania P. Freirego: pojęcie historii jako możliwości

ABSTRAKT: Głównym zadaniem tego artykułu jest rekonstrukcja pojęcia „historii jako możliwości”, jako integralnej części Freireowskiej filozofii edukacji. Pedagogia emancypacyjna – w swym pragmatycznym odczytaniu – zмага się z użytecznością teorii dla zmiany społecznej. Paulo Freire poddawał krytyce pojęcie historii jako czegoś nieuniknionego, ale obecnie freiryści podkreślają, że historia jest „oswojona” za sprawą pojęcia „końca historii”. W dalszej części przedstawiony jest przykład zmiany społecznej, która dokonuje się podczas podstawowej alfabetyzacji na São Tomé, a podstawowe pytanie dotyczy możliwości oferowanych przez podręcznik do alfabetyzacji *A Luta Continua*. Pytanie wraca, ale ma już za swój przedmiot możliwości oferowane przez system edukacyjny w warunkach post-politycznego populizmu.

SŁOWA KLUCZOWE: historia jako możliwość, pedagogika emancypacyjna, Paulo Freire, historiozofia, ideologia, pedagogika krytyczna

Kontakt:	Piotr Stańczyk pedps@univ.gda.pl
Jak cytować:	Stańczyk, P. (2018). Uciśnieni, historia i społeczna zmiana. <i>Historiozofia w filozofii wychowania P. Freirego: pojęcie historii jako możliwości. Forum Oświatowe</i> , 30(1), 53–72. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/618
How to cite:	Stańczyk, P. (2018). Uciśnieni, historia i społeczna zmiana. <i>Historiozofia w filozofii wychowania P. Freirego: pojęcie historii jako możliwości. Forum Oświatowe</i> , 30(1), 53–72. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/618

Jak możliwa jest historia *a priori*? – zapytuje Kant.
Odpowiedź: jeśli wróżbita sam tworzy i powoduje fakty, które z góry przepowiada
(Żelazny, 1995, s. 8).

Jeżeli zapytujemy o historiozofię Freireowską, to musimy być świadomi pragmatycznego wymiaru teorii, a więc tego, w jaki sposób teoria może być produktywna wobec emancypacyjnego projektu, w który zaangażowany był Paulo Freire. Celem tego artykułu jest przedstawienie historiozoficznych poglądów Freirego rozwijanych obecnie przez jego uczniów i następców skupionych przede wszystkim wokół Instituto Paulo Freire w São Paulo. Dziwić zatem może motto pochodzące z przedmowy do Kantowskiego *Przypuszczalnego początku ludzkiej historii*. Podkreślić tu jednak należy, że będąca integralną częścią filozofii wychowania Freirego historiozofia doskonale odzworowana jest przez oświeceniowego idealistę, którym był Immanuel Kant, z tą wszakże różnicą, że to, co Kant stawiał na głowie, to Freire stawiał na nogach. Ujmując to innymi słowy, Freireowska filozofia wychowania powstawała indukcyjnie, a empirycznym gruntem dla niej były kolejne akcje alfabetyzacyjne, stąd osoba, która przewidywała fakty – emancypację (się) – sama je powoduje poprzez zaangażowanie się w proces emancypacyjny, „solidarny kompromis” z uciśnionym, a w opozycji do dehumanizującego społeczeństwa (Stańczyk, 2013, s. 307–346). Przy tym, nie chodzi przede wszystkim, ani w ogóle, o konserwatywnie pojmowaną osobę edukatora, a chodzi o każdego, kto zaangażowany jest w emancypacyjne procesy uczenia się, zgodnie z zasadą: „Nikt niczego nie naucza nikogo. Uczymy się wszyscy razem, jako wspólnota” (Freire za: Gadotti, 2009b, s. 36), co łączy się z kolejną zasadą: „Nikt nikogo nie wyzwala, nikt nie wyzwala się sam: ludzie wyzwalają się jako wspólnota” (Freire, 1994, s. 29). Freire na wczesnym etapie rozwoju swojego paradygmatu odszedł od indywidualistycznego sposobu pojmowania procesów emancypacyjnych, by uwzględnić czynnik wspólnotowy emancypacji (etap *Pedagogia do oprímido*), szczególnie w odniesieniu do doświadczenia emancypacji narodów Afryki (etap *A Luta Continua*) (Scocugia, 2005, s. 27–32). Tak więc już od etapu *Pedagogii uciśnionych*, ale szczególnie na etapie *A Luta Continua*, zachodzi w myśleniu Freirego zmiana, którą trafnie opisuje Karolina Starego: „przedmiotem interwencji nie jest świadomość, ale edukacyjne warunki, które mają pozwolić na wyłonienie się wspólnego/kolektywnego działania, zmieniającego w dalszej kolejności sposób myślenia aktorów. Rozumiana w taki sposób teoria Freirego

wychodzi poza deficytową i kompetencyjną perspektywę edukacyjną i może być czytana w kategoriach jednej z najbardziej egalitarnych koncepcji pedagogicznych, Rancière'a” (Starego, 2016, s. 44).

Na historiozofię Freireowską składają się wszystkie kluczowe pojęcia jego filozofii wychowania – początek historii wiąże się z sytuacją ucisku, siłą napędową historii i punktem docelowym jest wyzwolenie, a podmiotem historii są warstwy ludowe lub – w szerszym sensie – uciśnieni. Co jednak z pedagogicznego punktu widzenia ciekawsze, medium zmiany jest walka: jednoczesna walka z kolonizatorem i walka o powszechną alfabetyzację w duchu emancypacyjnym, jako krytyczna lektura świata. Pedagogia staje się zatem praktyczną antropologią, której zadaniem jest konstruowanie, a nie po prostu opis, istoty ludzkiej (Fiori, 1994, s. 5). Tym samym – wracając do Kanta – nie tylko „wróżbita” sam powoduje fakty, które może przewidywać, ale sam siebie stwarza, by powodować te fakty. Staje się tedy jasne, że historia jest pewną możliwością, choć możliwość ta skrywana jest za bezalternatywnością teraźniejszości, bezalternatywnością panującej hegemonii „końca historii” i „ostatniego człowieka” (Fukuyama, 2017).

Oryginalnym konceptem historiozoficznym Freirego, dającym odpór cynizmowi, fatalizmowi i beznadziei, jest pojęcie „historii jako możliwości”, co też będzie przedmiotem niniejszego tekstu. Aby móc jednak zastanowić się na trafności tego pojęcia, tak do oglądu, jak i kreowania praktycznej sytuacji uczenia się, należy w pierwszej kolejności zrekonstruować Freireowską wizję początku historii, historycznej roli uciśnionych i emancypacji w perspektywie historiozoficznej, by – po drugie – przejść do rekonstrukcji pojęcia historii jako możliwości i prześledzić jego zastosowanie w edukacji ludowej na przykładzie zaangażowania się Freirego w akcję alfabetyzacyjną na wyspie Św. Tomasza z prostym pytaniem problemowym – jakie możliwości otwierają się (dosłownie i w przenośni) wraz z elementarzem *A Luta Continua. Primeiro caderno de cultura popular* (dalej 1CdCP) oraz podręcznikiem do post-alfabetyzacji *A Luta Continua. Segundo caderno de cultura popular* (dalej 2CdCP).

POCZĄTEK HISTORII, UCIŚNIENI I EMANCYPACJA

Twardym rdzeniem filozofii wychowania Freirego są pedagogie uciśnionych, nadziei i autonomii (Romão, 2009, s. 81), co przekłada się na jego filozofię historii, a w związku z tym na kluczowe momenty historii, jej kierunek i – co ważniejsze – jej podmiot. Freire pisze, że: „Nie byłoby uciśnionych, gdyby nie było relacji opartych na przemocy i nie byłiby oni wykorzystani, gdyby nie obiektywna relacja ucisku”, dalej zaś dodaje, iż proces ucisku sprowadza się do „negowania bycia człowiekiem” (Freire, 1994, s. 23–24). Taki tok rozumowania pozwala Carlosowi Brandão i Raiane Assumpção (2009, s. 13–37) utożsamić początek edukacji ludowej, będącej pedagogicznym rozwiązaniem na rzecz wyzwolenia (Stańczyk, 2016), z kolonizacją, a zatem z podbojem i uciskiem. Tym samym, jeżeli edukacja ludowa staje w opozycji i zawsze ustosunkowuje się do edukacji hegemonicznej (Brandão, Assumpção, 2009, s. 40–41), to właśnie ustanowienie ucisku i hegemonii można uznać za początek historii. Niemniej, zagadnienie początku historii jest w historiozofii Freirego zagadnieniem kłopotliwym

do tego stopnia, że można powiedzieć, iż były dwa początki historii. Z jednej strony, jeżeli historia jest historią emancypacji, to zdarzeniem stojącym *vis-à-vis* jest zniewolenie, a zatem to właśnie zniewolenie koniecznie musiałoby być początkiem historii, gdyby jednak nie to, że na okoliczność rocznicy – jak sam Freire pisze w cudzysłowie – „odkrycia” Ameryki, podkreśla on, że zdarzenie to nie było odkryciem, ale podbojem, które dla rdzennej ludności oznaczało przemoc i grabież, eksterminację, wojny i rasizm (Freire, 2000b; Freire, 1997, s. 6). Z drugiej właśnie strony, Freire podkreśla, iż o żadnym „odkryciu” nie może być mowy, ale celebrować należy opór wobec kolonizacji, której jedną z kluczowych koncepcji historiozoficznych jest utożsamienie „odkrycia” z początkiem historii podbitych ludów (Freire, Faundez, 1998, s. 70). Wobec tego, jeżeli uznamy zniewolenie za początek historii, to automatycznie wpisujemy się w narrację, za którą stoi proces kolonizacji. Tak też zresztą czyni sam Freire, ale niekonsekwencję tę rozwiązałbym po Hegłowsku – czym innym jest moment wyłonienia się samowiedzy, a czym innym zadzierzgnięcie się relacji społecznych po walce na śmierć i życie (Hegel, 2002). Tak więc, aby znieść niekonsekwencję, zgodnie z którą proces emancypacji uznamy za początek historii, a zatem sama emancypacja jest czymś reaktywnym względem dominacji, wystarczy rozróżnić początek historii w ogóle od początku historii emancypacji. Poza tym proces emancypacji nie będzie przez Freirego pojmowany jako reaktywny, a to ze względu na traktowanie emancypującego się uciśnionego w kategoriach podmiotu historii (Freire, 1997, s. 51).

Przy tym należy pamiętać, że historia jest ukierunkowana, a jej cel utożsamiony jest z wyzwoleniem, a także z humanizacją (Freire, 1979, s. 9; Freire, 1994 s. 16; Freire, 1997, s. 51) czy demokratyzacją (Freire 1979, s. 38). W przedmowie do brazylijskiego wydania *Pedagogia jako praktyka wolności* Francisco Weffort przedstawia Hegłowską interpretację pedagogii Freirego, pisząc: „Wolność jest pomyślana jako cel istnienia człowieka, dlatego też może mieć sens jedynie w procesie historycznym, w którym ludzie żyją” (Weffort, 1967, s. 6). Wiąże się z tym Freirowska postawa pedagogiczna, którą F. Weffort określa jako „afirmację wolności”, dodając: „Kiedy powiada ktoś, że edukacja jest afirmacją wolności i mówi to na serio [...] zobowiązuje się w tym momencie do rozpoznania faktycznego ucisku, na równi z rozpoznaniem sposobów walki o wolność” (Weffort, 1967, s. 6). Tak więc idea wolności z wczesnych pism Freirego zaczyna wiązać się z praktykami ucisku i emancypacji uciśnionych. Rosalvo Schütz, powołując się na Freirowską *Pedagogię uciśnionych* równocześnie z *Historią i świadomością klasową* György Lukácsa, pisze, że edukacja pojmowana jako praktyka wolności zorientowana jest na znoszenie sprzeczności (Schütz, 2008, s. 19–20), a te wiążą się zawsze z dehumanizacją człowieka i społeczeństwa.

Freire ujmuje dialektykę humanizacji w kategoriach produktywnego procesu, w którym dehumanizacja „zatrudnia” humanizację, jako punkt docelowy historii: „historyczne powołanie” (Freire, 1994, s. 43). Dehumanizacja nie stanowi po prostu hamulca procesu historycznego – choć jak powiada P. Freire, można na jakiś czas „zgubić adres historyczny” – ale stanowi wyzwanie (Freire, 1994, s. 43, 47). Dehumanizacja, jak pokazuje praktyka ucisku, jest możliwa w procesie historycznym, ale nie jest jego celem (Freire, 1994, s. 16). Freirowska wiara w humanizację, jako ludzkie przeznaczenie his-

toryczne, nie jest jednak całkowicie niezachwiana, szczególnie gdy pisze on o uwewnętrznieniu założenia, iż oto obserwowana na co dzień dehumanizacja jest „powołaniem” historii – rodzi to jako swoje konsekwencje fatalizm, cynizm i poczucie beznadziei (Freire, 1994). Pragmatyczna konstrukcja filozofii wychowania Freirego, rozumiana jako myślenie o skutkach praktycznych teorii, każe w takiej sytuacji autorowi *Pedagogii uciśnionych* wrócić do optymistycznych założeń jego ontologii społecznej, zgodnie z którą człowiek dąży do tego, by stać się „bytem dla siebie”, tylko w tym kontekście „walka o humanizację, wyzwolenie pracy, zniesienie alienacji i afirmację ludzi jako osób” nadal ma sens (Freire, 1994, s. 16). Myśl ta, ale także ta postawa, towarzyszy Freiremu na etapie „postępowego postmodernizmu” (Scocuglia, 2005, s. 32), będącym ostatnim etapem rozwoju jego paradygmatu: „Dehumanizacja, [...] nie jest przeznaczeniem, ale wypaczeniem [ludzkiego] przeznaczenia do tego, by bardziej być” (Freire, 2001, s. 8):

Dlatego też uciskający dehumanizuje się dehumanizując uciskanego, nie ważne, że dobrze jada, dobrze wygląda i dobrze sypia. Nie jest możliwe dehumanizowanie bez dehumanizowania się [...]. Dlatego też, jako jednostka i jako klasa, uciskający nikogo nie wyzwala, jak i siebie nie wyzwala. Dzieje się tak, gdyż uciśniony wyzwala siebie i uciskającego w i poprzez konieczną i sprawiedliwą walkę, uniemożliwiając uciskającemu kontynuację ucisku (Freire, 1997).

Tu doszliśmy do momentu identyfikacji podmiotu historii, a tym – w podobnej roli do Hegłowskiego Sługi czy Marksowskiego proletariatu – w filozofii wychowania Freirego na różnych etapach są uciśnieni (m.in. Freire, 1994, s. 17; Freire, 1997, s. 51). Jest to dystynktywny moment odróżnienia kolonialnej, rasistowskiej i klasistowskiej narracji o początku historii od narracji emancypacyjnej, w której pozytywne wartościowanie przesunięte jest na uciśnionego, a krytyka na uciskającego. Mówiąc wprost, chodzi o to, że ideologia kolonializmu uznaje ludy podbite za niezdolne do kierowania sobą, funkcjonujące poza historią i cywilizacją, gdy tymczasem w perspektywie Freirewskiej to elity są ciemne i zacofane (Gadotii, 2009a, s. 15–16). W ujęciu historycznym w kontekście brazylijskim wiąże się to z przejściem warstw ludowych (miejskiej i wiejskiej biedoty) ze stanu „trwania poza historią” (Weffort, 1967, s. 16) do „wyłonienia się warstw ludowych” (Freire, 1983, s. 27) i ich „włączeniu do historii” (Freire, 1967, s. 36). Mowa tu o okresie od lat 30. do 50. XX wieku, w którym z jednej strony postępuje powolny proces demokratyzacji, ale z drugiej ograniczany jest on przez oligarchiczną strukturę gospodarki opartej na wielkich majątkach rolnych (Weffort, 1967, s. 16), oraz późniejszym okresie przyspieszonej modernizacji i demokratyzacji, brutalnie przerwanej przez wojskowy zamach stanu w 1964 roku, który zmusił Freirego do emigracji.

Pojmując historiozofię Freirego w kategoriach pragmatycznych, w myśl tego, jakie teoria przynosi rezultaty w praktyce, a także idealistycznych, po Kantowsku, z jego pytaniem o możliwość historii *a priori*, dziedzictwo autora *Pedagogii uciśnionych* traktowane jest w kategoriach „historycznego dzieła profetycznego” (Pontual, 2008, s. 12). Takie pojmowanie Freirewskiej filozofii w działaniu wiąże się z zaangażowaniem się Freirego w proces wyłaniania się klas ludowych poprzez ruchy polityczne (Streck, 2009,

s. 64–65), czego kulminacyjnymi punktami było powołanie Partido dos Trabalhadores, której Freire był jednym z członków założycieli, i jej dojście do władzy wraz ze zwycięstwem Luiza Inácio Luli da Silvy w wyborach na Prezydenta Brazylii. W *Pedagogii uciśnionych* Freire pisze, że demokracja i wolność stanowią możliwość historyczną, ale są niemożliwe do osiągnięcia bez walki, w tym znaczeniu, że proces dochodzenia do wolności nie jest niezależny od zaangażowania się społecznego (Freire 1994, s. 16). W tym sensie walczące o uznanie oraz równość ludowe ruchy społeczne i polityczne stają się miejscami uczenia się, a praktyka alfabetyzacji sprawia, że zmieniające się społeczeństwo przeistacza się w „salę lekcyjną” (Streck 2009, s. 65).

Reasumując, punktem wyjścia procesu historycznego jest zawsze jakaś forma ucisku, która stanowi ograniczenie dla jednostek i całych grup społecznych, narusza „ontologię bycia bardziej” (Figueiredo, 2009, s. 74), stając na drodze do humanizacji, wolności i demokratyzacji. Istotową cechą człowieka jest „impet kreacyjny” i „twórcza aktywność”, poprzez którą „człowiek czyni historię” (Freire, 1979, s. 17), co powoduje dążenie do znoszenia sprzeczności społecznych (Torres, 2008, s. 11) poprzez równoległą walkę polityczną i edukację ludową, która „niesie sztandar zmiany społecznej, będąc odpowiedzialną za tworzenie bardziej sprawiedliwego, demokratycznego i równościowego modelu politycznego” (Figueiredo, 2009, s. 56). O ile rola edukacji w filozofii wychowania Freirego jest dobrze znana i sprowadza się ona do dialektycznej naddeterminacji determinującego grupy defaworyzowane procesu reprodukcji ucisku (Pacheco, Torres, 2009, s. 35; Varela, 2008, s. 18; Romão, Gadotti, 2012 s. 43), to należy zwrócić uwagę na drugi środek zmiany społecznej we Freirowskiej historiozofii, a jest nim walka. Jeszcze przed radykalizacją poglądów Freirego, po doświadczeniach afrykańskich pisał on, że historia jest historią walki o wolność wyrażoną w kategoriach warunków bytowych (Freire, 1994, s. 25–26). Mówiąc wprost, złe warunki egzystencji warstw ludowych są formą zorganizowanej przemocy uciskających wobec uciskanych, które wpisują się w proces dialektyczny walki, jak o nim pisze Freire: „akt rebelii uciśnionych, który zawsze jest tak gwałtowny, lub prawie tak gwałtowny, jak przemoc, który ów akt powoduje” (Freire, 1994, s. 24). Uwzględniając doświadczenie Freirowskie w emancypującej się na skalę kontynentalną Afryce, J.E. Romão stwierdza jeszcze bardziej dobitnie, że to wojna i podstawowa alfabetyzacja są dwoma narzędziami dekolonizacji (Romão, Gadotti, 2012, s. 14).

Ostatecznie koncepcja historiozoficzna Freirego uwzględnia człowieka w procesie historycznym (Freire, 1983, s. 32). Freire pisze, że „nie ma historii bez ludzi, ani dla ludzi, jest historia ludzi” (Freire, 1994, s. 73). Historia jest „interaktywną grą w działanie/myślenie w/o świecie” (Freire, 1979, s. 8), a w innym miejscu pisze, iż relacje między „ja” i „nie-ja” są „dialektyczną grą” (Freire, 1983, s. 52), mając na myśli proces dziejowy jako proces transformatywny, w którym konstruuje się podmiot historii. Jak pisze Freire (1994, s. 19): „Historia nas tworzy, przetwarza i jest tworzona przez nas”. Takie traktowanie historii przekłada się na pedagogiczny imperatyw:

Edukator przejęty problemem analfabetyzmu, zawsze skłania się ku masom uznawanym za [pozostające] „poza historią”. Edukator w służbie wyzwolenia

człowieka zawsze skłania się ku masom najbardziej uciskanim, wierząc w swoją wolność i w swoją zdolność do tworzenia i krytyki (Weffort, 1967, s. 26).

Choć komentarz F. Wefforta dotyczy wczesnego P. Freirego, to w ciągu przemian filozofii wychowania autora „Pedagogii uciśnionych” włączanie się warstw ludowych stanowi zaprzeczenie „udomowienia czasu”, działanie na wskroś odporowe.

Aby dać odpór „udomowieniu” [naszych] czasów, postępowy postmodernizm nie tylko rozpoznaje rolę subiektywności w procesie historycznym, ale działa polityczno-pedagogicznie w celu wzmocnienia jej wagi. Czyni to poprzez programy, w których ma miejsce krytyczna lektura świata w pedagogicznej praktyce odkrywania prawdy. Prawdy, której ukrycie leży w interesie klas dominujących (Freire, 2001, s. 11).

Przy tym, w perspektywie Freireowskiej historiozofii, prawda dotyczy koncepcji czasu i historii właśnie. W tym kontekście ważne jest, by podkreślić, iż Freire w toku swojej pracy zwalczał dwie – jak to określa – „fałszywe wizje historii”, które zmierzają do „udomowienia” teraźniejszości, czyli do wygaszenia potencjału zmiany społecznej zmierzającej do humanizacji, „bycia bardziej” i radykalnej demokracji, a mają swe źródło w sprzecznościach, wynikających z ucisku oraz w dążeniu ludzi do wolności. Pierwsza wizja historii sprzeczna pod względem teoretycznym i pragmatycznym z historiozofią Freireowską jest postrzeganiem przyszłości w kategoriach czegoś „określonego, ustalonego, nieodzownego” (Freire, 1994, s. 14), byłaby to zatem koncepcja historii, w której nie ma miejsca na przygodność, ani subiektywność i kojarzyć ją możemy z ekonomistyczną wizją, którą Stanisław Brzozowski określał mianem engelsizmu (Brzozowski, 1990, s. 287–382). Ta mechanistyczna wizja historii, będąca w sprzeczności z koncepcją historii jako możliwości, ma za swój centralny punkt – jak podaje Freire (2001, s. 9) – niewiarę środowisk lewicowych w krytyczną zdolność klas ludowych do dokonywania zmiany społecznej. Poza tym, co z pedagogicznego punktu widzenia jest kluczowe, podważenie roli jednostek w procesie historycznym podważa jednocześnie sens edukacji (Freire, 2001, s. 47).

Dругa wizja historii, sprzeczna z pojmowaniem przez Freirego historii jako możliwości, wiąże się z postrzeganiem przyszłości, jako czegoś „danego i niezmiennego” (Freire, 1994, s. 14), co skutkuje powstawaniem „naiwnej świadomości świata”, która kojarzona jest z „fatalizmem” i „pozbawieniem nadziei”, co ostatecznie przekłada się na brak zdolności do działania i generowania zmiany, zmierzającej do humanizacji świata (Freire, 1979, s. 27 i 32). Ta fatalistyczna koncepcja historii, a właściwie „ahistoryczności” człowieka, jest faktycznie koncepcją historii jako „niemożliwości”. Postawa fatalizmu może dotknąć każdego, ale – co ważniejsze – jej ofiarami mogą stać się nauczyciele i edukatorzy, budujący swą neutralną pozycję nieangażowania się w procesy zmiany społecznej (Freire, 1979, s. 9). Nawiązując do Freireowskiego pojęcia kompromisu (zobowiązania) (Stańczyk, 2013, s. 309–312), nie jest możliwe zobowiązanie się człowieka wobec rzeczywistości, w której żyje, gdy ta rzeczywistość zdaje się mu „dana, statyczna i niezmienna” (Freire, 1979, s. 10). Wobec tego Freire (1979, s. 26) proponuje „progresywistyczne”, a może lepiej nawet „postępowe”, podejście do nauczania historii, tak by nie dotyczyła ona po prostu przeszłości, by nie wstrzymywała czasu w procesie humanizacji świata, lecz by koncentrowała się na możliwościach i na tym, jak historię się tworzy i że się ją tworzy.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż badacze i edukatorzy, inspirowani filozofią Freirego, spośród dwóch krytykowanych przez niego koncepcji historii mniejszy nacisk kładą w tej chwili na krytykę mechanistycznej – kojarzonej z uproszczoną interpretacją filozofii Marka (Streck, 2009, s. 69) – a większy na krytykę fatalistycznej i cynicznej wizji „końca historii”, kojarzonej z neoliberalizmem będącym ideologiczną nadbudową późnego kapitalizmu (Scocuglia, 2009, s. 114; Manfredi, 2008, s. 14–15). Problem stanowi edukacja realizowana w modelu bankowym (Freire, 2000a), którą Raiane Assumpção, Juliane Notari i Luane Vilutis (2009, s. 152) dookreślili jako edukację anestetyczną – edukację, która nie oferuje żadnej możliwości poza znieczuleniem i adaptacją. E.M. Fiori pisze w tym ogólnym historiozoficznym i pedagogicznym jednocześnie kontekście:

W społeczeństwach, których dynamika strukturalna prowadzi do zdominowania sumienia, „pedagogia dominująca jest pedagogią klas dominujących”. Metody ucisku, bo byłoby to wewnętrznie sprzeczne, nie mogą służyć wyzwoleniu uciśnionego. W społeczeństwach tych, rządzących się interesami grup, klas i narodów dominujących, „edukacja jako praktyka wyzwolenia” koniecznie wymaga jakiejś „pedagogii uciśnionych”. Nie pedagogii dla nich, ale ich pedagogii. Drogi do wolności należą do uciśnionych [...]. Praktyka wyzwolenia znajduje swój adekwatny wyraz jedynie w takiej pedagogii, w której uciskany ma warunki do refleksyjnego odkrycia samego siebie i stania się podmiotem własnego przeznaczenia historycznego (Fiori, 1994, s. 5).

Taka edukacja, odzwierciedlająca konflikt klasowy, jest elementem pośredniczącym w sprawowaniu władzy (Figueiredo, 2009, s. 61–62), a dodatkowo ów konflikt zaciera, wymazując z języka pojęcie konfliktu klasowego (Torres, 2008, s. 10–11). Tak, środkami czysto pedagogicznymi, konstruuje się „falszywa świadomość globalizacji” prowadzącej późny kapitalizm do rangi systemu końca historii (Scocuglia, 2009, s. 114–117). Tymczasem freiryści proponują „kontr-hegemonię” (Romão, 2008, s. 64) lub „globalizację anty-hegemoniczną” (Scocuglia, 2009, s. 115–117), która ma mieć postać „hegemonii polityk publicznych” i zmierzać do skonstruowania „agendy edukacyjnej, zdolnej do wytworzenia nowych znaczeń, które umożliwiają mobilizację [na rzecz] działań transformacyjnych” (Teodoro, 2009, s. 14). Brak możliwości, wynikający z narracji o „końcu historii” i braku alternatywnych rozwiązań problemów społecznych, stymuluje – jak określa to Linhares (2009, s. 91) – „konformistyczny konserwatyzm”, nasycony „racjonalnością pesymistyczną, hierarchiczną, dualistyczną”, ale dodaje, że „ta arogancka i przemożna racjonalność nie jest jednak zdolna do pojmowania pęknięć, sprzeczności, które zawsze są nośnikiem możliwości zapoczątkowania innego życia społecznego” (Linhares, 2009, s. 91).

Wracając do Freirego, tak pisze on o postawie fatalizmu:

Prawie zawsze ów fatalizm odnosi się do siły przeznaczenia, losu, fatum – sił nieusuwalnych – lub do wypaczonej wizji Boga. Wewnątrz magicznego i mistycznego świata, w którym znajduje się świadomość uciśniona, przede wszyst-

kim wieśniacza, prawie całkowicie zanurzona w naturze, uznaje cierpienie, będące produktem wyzysku, za wolę Boga, jakby był On twórcą tego „zdezorganizowanego porządku” (Freire, 1994, s. 27).

W tak dramatycznej sytuacji, którą przedstawia Freire, ciągle znaczące pozostaje pytanie o to, co pedagogika emancypacyjna może uczynić z uciskiem. Kolejna część tekstu jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

HISTORIA JAKO MOŻLIWOŚĆ I EDUKACJA LUDOWA ELEMENTARZA WALKA TRWA

Linhares podkreśla konieczność „inwestycji w nadzieję na wyzwolenie” (Linhares, 2009, s. 92). Za taką inwestycję nie można uznać „edukacji dla ludu”, będącej „kompensacyjną reprodukcją nierówności”, która „pozbawia waleczności” (Brandão, Assumpção, 2009, s. 45). Jako prawdziwie opozycyjną formę edukacji freireyści uznają edukację ludową (Stańczyk, 2016), a jej szczególnym przykładem jest akcja alfabetyzacji dorosłych w okresie młodej niepodległości wyspy Świętego Tomasza i Książęcej, gdzie zaangażowanie Freirego obejmowało proces organizacji, planowania i koordynowania akcji, przygotowanie programu oraz podręcznika, a także osobisty udział autora *Pedagogii uciśnionych* jako edukatora w wiosce rybackiej Monte Mário (Freire, 1978; Freire, 1989). To, co jest tym miejscu symbolicznie jeszcze ważniejsze, to pojęcie „walki”, na które kładą nacisk Brandão i Assumpção, ale znajduje się ono także w samym tytule elementarza *A Luta Continua (Walka trwa)* i stanowi również ważny element afrykańskiego etapu rozwoju paradygmatu Freireowskiego, tak w oczach samego Freirego (Freire, Faundes, 1998, s. 58), jak i jego teoretycznych spadkobierców (Romão, Gadotti, 2012).

Ranga doświadczeń afrykańskich Freirego jest podkreślana przez Romão i Gadottiego (2012, s. 56–64). Piszą oni:

Doświadczenie Paulo Freirego z terenów wiejskich i peryferii miejskich tamtych krajów posłużyło jako źródło inspiracji dla rozwoju jego emancypacyjnej teorii edukacji, pojmowanej jako akt polityczny, akt twórczy i akt poznania. Jako podstawowe, w jego nowych doświadczeniach w trakcie kampanii alfabetyzacyjnych, uznał ważność związku między procesem alfabetyzacji i procesem produkcji, a także uznał rolę post-alfabetyzacji jako formy kontynuowania procesu alfabetyzacji. Uważał, że post-alfabetyzacja była istotna dla konsolidacji doświadczeń zdobytych we wcześniejszej fazie [przed alfabetyzacją], za pomocą lektury i obliczeń matematycznych, aby rozwinąć zdolność analizy krytycznej rzeczywistości (Romão, Gadotti, 2012, s. 56–57).

Doświadczenie afrykańskie oznaczało radykalizację poglądów P. Freirego i wiązało się z doświadczeniem procesów emancypacyjnych na skalę narodową i kontynentalną. W tym okresie rozwoju paradygmatu Freireowskiego na plan pierwszy wysuwa się pojęcie walki tłumaczonej jednak w kategoriach pedagogicznych. Walka dla Freirego to „wydarzenie fundamentalnie pedagogiczne” i przyrównane do „psychoanalizy”, która

dokonywa się w wymiarze społecznym i prowadzi społeczeństwo do uzyskania stanu równowagi (Freire, Faundez, 1998, s. 58). Procesy emancypracyjne, o których mowa, mają na celu ustanowienie takiej *praxis*, która będzie konstytuować nową racjonalność, ale jednocześnie będzie wynikać z racjonalności uciśnionych (Freire, 1994, s. 29–30). Jeżeli zatem Freireowska historiozofia zasadza się na koncepcji „historii jako możliwości tego, co nowe” (Scocuglia, 2009, s. 117), a wszystko sprowadza się do *praxis*, to pozostaje pytanie o program takiego działania pedagogicznego. Przy czym grupy emancyprujące się są podmiotem takiego działania, jego sprawcą i – jak podkreśla to A.C. Scocuglia – chodzi po pierwsze o prawo do lepszego poznania tego, co już znane z procesu poznania potocznego, po drugie o prawo do poznania, co zostało uczynione uciśnionym w procesie ucisku przez uciskających, po trzecie o prawo do określenia potrzeb edukacyjnych, uwzględniających wartości, interesy, potrzeby społeczne, kulturowe i polityczne uciśnionych (Scocuglia, 2009, s. 119–120). Dwa pierwsze punkty dokonują się głównie w obszarze tworzenia krytycznych interpretacji świata, ale trzeci w obszarze działania – bez przejścia do konstruowania *praxis* nie może być mowy o pedagogii emancypracyjnej, nadającej bieg historii w stronę humanizacji i „bycia bardziej”. Taka „antropologia praktyczna”, gdy mowa o *praxis*, musi koncentrować się nie tylko na relacjach między ludźmi, ale – aby była one rzeczywiście emancypracyjna – na relacjach ludzi względem przedmiotów. Doskonale tą Freireowską myśl (w nawiązaniu do koncepcji Jacquesa Rancière’a) rozwija Starego (2016), używając – dla określenia tego obszaru problematyki – pojęcia „pedagogiki »trzeciego terminu«”:

W wypadku Freirego, idea „trzeciego terminu” pojawia się w kontekście rozróżnienia trzech typów relacji: podmiot–przedmiot, podmiot–podmiot oraz podmiot–podmiot w odniesieniu do zewnętrznego obiektu. O ile ta pierwsza stanowi istotę zdehumanizowanych i opresyjnych stosunków międzyludzkich i międzygrupowych, trzecia z wymienionych opisuje najbardziej pożądaną wersję relacji komunikacyjnej (Starego, 2016, s. 45).

Sposób myślenia zaprezentowany przez Starego jest całkiem uzasadniony. Przywołałbym tu zdanie Romão, który 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). Tak więc punktem zaczepienia edukacji pojmowanej jako interwencja w *status quo* oparte na ucisku, jest – podążając za Romão – świadome wytwarzanie stosunków produkcji, czyli ustanowienie jakościowo innych relacji podmiot–podmiot–przedmiot, gdzie przedmiot będzie przedmiotem ich wspólnego działania, przedmiotem ich wspólnej pracy. W wymiarze temporalnym twórcza działalność człowieka jest tworzeniem historii (Brandão, Assumpção, 2009, s. 54–55), a w tym procesie, który ma zmierzać do humanizacji, kluczowym elementem świadomości rewolucyjnej jest myślenie o „niesprawdzonych możliwościach” zamiast o granicach ludzkich możliwości w odniesieniu do przedmiotów działania (Romão, Gadotti, 2012, s. 22).

W tym miejscu można już postawić pytanie o „niesprawdzone możliwości” obecne w elementarzu dla dorosłych *A Luta Continua*. Przy czym prezentowane tu zestawie-

nie treści z dwóch części *Zeszytów kultury ludowej* nie jest przedstawieniem całości zawartego w nich materiału wizualnego i werbalnego, ale stanowi jedynie egzemplifikację, podążającą za wymienionymi powyżej koncepcjami Scocuglii i Starego. W pierwszej kolejności proponuję przyjrzeć się przykładom zilustrowania trzech elementów programu emancypacyjnej edukacji ludowej według Scocuglii.

Pierwszy punkt programu odnosi się do pogłębienia wiedzy potocznej i poznania procesów poznawania. Pierwsze zadanie z gramatyki (odmiana czasownika „być”) rozpoczyna się od formuły: „Znamy wiele rzeczy, ale potrzebujemy poznać je lepiej. / Poznamy lepiej rzecz, którą już znamy. / Jeżeli Pedro mówi do Antonio: **Maria jest**, a potem milczy, Antonio zapytuje Pedro: Kim jest Maria? Pedro odpowiada, kończąc myśl: **Maria jest chłopką. / Jest** jest czasownikiem. Czasowniki są bardzo ważne, gdy mówimy lub piszemy” (2CdCP, s. 12). Drugi dobry przykład na włączanie wiedzy potocznej osoby uczącej się do procesów kształcenia, a także uznania tej wiedzy za wartościową, znajdziemy w czytance *Każdy wie coś. Nikt nie wie wszystkiego*:

Każdy wie coś. Nikt nie wie wszystkiego. Wszyscy z nas wiedzą cokolwiek. Każdy z nas czegoś nie wie. / Pedro, na przykład, bardzo dobrze wie, jak zbierać kakao. Nauczył się w praktyce, odkąd był mały, jak zrywać owoc kakaowca bez uszkodzenia drzewa. Wystarczy, że spojrzy i już Pedro wie, czy owoc kakaowca nadaje się. Niemniej Pedro nie wie, jak się drukuje gazetę. Antonio nauczył się w praktyce dość dawno temu, co trzeba zrobić, by wydrukować gazetę. Zatem Pedro wie, jak zbierać kakao, ale nie wie, jak się drukuje gazetę. Antonio wie, jak wydrukować gazetę, ale nie wie, jak się zbiera kakao. Zbieranie kakaowca i drukowanie gazet to czynności równie ważne w procesie rekonstrukcji społecznej. / Wiedza, którą zdobył w praktyce zbierania kakaowca Pedro nie jest kresem wiedzy. Pedro musi nauczyć się więcej. Pedro ma prawo do tego, by więcej wiedzieć. To samo możemy powiedzieć o Antonio. Wiedza, którą zdobył podczas drukowania gazet, nie jest kresem wiedzy. Antonio musi się nauczyć więcej. Antonio ma prawo do tego by wiedzieć więcej. / Uczenie się w służbie Ludu nie jest jedynie prawem, ale także powinnością rewolucyjną. / Do nauki! (2CdCP, s. 27).

W obu przykładach realizowane jest podstawowe dla edukacji ludowej założenie, iż osoby uczące się są już kompetentne i zdolne do poznawania świata – jest to przykład generalnej zasady dowartościowania kultury ludowej (w rozumieniu kultury warstw uciskanych) oraz jej przedstawicieli.

Drugi element programu edukacji ludowej według Scocuglii to realizacja prawa do poznania procesu ucisku. Pierwszy z przykładów, który chciałbym tu przedstawić, to tekst kończący *Pierwszy zeszyt kultury ludowej*, który dotyczy kulturowych aspektów kolonialnego ucisku, co jest przedmiotem przemówienia Prezydenta Manuela Pinto da Costy:

Podczas całego okresu trwania faszystowskiego kolonializmu portugalskiego Lud STP był politycznie uciśniony i ekonomicznie wyzyskiwany. / Lecz kolonializm nie oznacza jedynie ucisku politycznego i ekonomicznego wyzysku. Jest on jed-

nocześnie negacją kulturową kolonizowanych ludów. / Kolonializm, aby lepiej zdominować Ludy skolonizowane, rozpoczął negować ich kulturę i narzucać kulturę kolonialną. Obyczaje i zwyczaje były uznane za dzikie. / Wraz z usunięciem kultury kolonialnej musimy stworzyć w naszym kraju nową kulturę, bazującą na naszych tradycjach. Ta nowa kultura, którą stworzymy, będzie wykorzystywać pozytywne aspekty naszych tradycji, zakazując jednocześnie negatywnych jej aspektów. Oczywiście nowa kultura nie powinna zamykać drzwi przed pozytywnymi wpływami kultur obcych. Pozostanie ona otwarta na kulturę wszystkich ludów, zachowując zawsze swój pierwiastek narodowy (1CdCP, s. 83).

Równie ważne – co kulturowe – są ekonomiczne formy ucisku, które stają się między innymi tematem trzeciej części czytanki, stanowiącej cykl tekstów zmierzających do alfabetyzacji ekonomicznej, zatytułowany *Proces produkcji*:

Teraz widzimy, że gdyby nie praca ludzka, to drzewo nie zmieniłoby się w deski, a ruda żelaza w blachę. Wszystko to dzieje się za sprawą ludzkiej pracy, za sprawą siły roboczej. / **Środki produkcji** wraz z **robotnikami** stanowią to, co nazywa się **siłami wytwórczymi** społeczeństwa. / Produkcja jest rezultatem połączenia **środków produkcji z siłą roboczą**. Żeby zrozumieć społeczeństwo ważne jest, by zrozumieć, jaki sposób produkcji jest wykorzystany do organizacji procesu produkcji. Ważne jest, by wiedzieć, jakie są relacje między **środkami produkcji a siłą roboczą**. Ważne jest, by wiedzieć, jaka jest istota **stosunków społecznych** w procesie produkcji: czy są to stosunki wyzysku, czy są to stosunki równościowe i oparte na współpracy ogółu. / W czasach kolonialnych społeczne stosunki produkcji wiązały się z wyzyskiem. Dlatego też musiały być oparte na przemocy. Kolonizatorzy podporządkowali sobie **środki produkcji i siłę roboczą**. Byli niepodzielnymi właścicielami ziem, surowców, półproduktów, narzędzi, maszyn, transportu i **siły roboczej** pracowników. Nic nie umknęło ich władzy i kontroli. / Kiedy dziś mówimy o rekonstrukcji narodowej na rzecz stworzenia nowego społeczeństwa, mówimy o stworzeniu rzeczywiście innego społeczeństwa. O społeczeństwie, w którym społeczne stosunki produkcji nie będą oznaczały wyzysku, lecz równość i współpracę ogółu (2CdCP, s. 35).

W obu przypadkach – ucisku kulturowego i ekonomicznego – elementarz *A Luta Continua* ma za zadanie skonstruować wiedzę o charakterze krytycznym względem przeszłości i na zasadzie opozycji konstruować przyszłość oraz teraźniejszość, która wolna będzie od społecznych relacji opartych na dominacji, wyzysku czy poczucia wyższości kulturowej. Wracając do wcześniejszych rozważań na temat początku historii – ucisk stanowi dla edukacji ludowej negatywny punkt odniesienia.

Trzeci element, czyli prawo do określenia potrzeb edukacyjnych, ma jednak – ze względu na znaczenie pojęcia *praxis* w filozofii Freire'owskiej – znacznie szerszy zakres, gdyż nie chodzi tylko o wąsko pojmowane potrzeby edukacyjne, ale o ich związek z praktyką codziennego życia. Najlepszym przykładem szerokiego pojmowania potrzeb

edukacyjnych zgodnych z interesami uciśnionych, ich potrzebami społecznymi, kulturowymi i politycznymi jest cykl czytanek, w których przewija się wątek ochrony zdrowia, łączony z elementami logiki, teorii poznania, prakseologii oraz krytyki ideologii i zabobonów, i – oczywiście – alfabetyzacji. Czytanka *Myśleć poprawnie* brzmi:

Naszym zasadniczym celem pisania tekstów do tego Zeszytu jest rzucenie wyzwania Towarzyszom i Towarzyszkom do poprawnego myślenia. Co chcemy powiedzieć przez rzucenie wyzwania Towarzyszom i Towarzyszkom do poprawnego myślenia? Rzucenie wyzwania nie oznacza jedynie wezwania do walki, ale także problematyzowanie, inaczej mówiąc stymulowanie, prowokowanie przez stawianie problemów. / Zatem w procesie alfabetyzacji nie interesuje nas nauczenie naszego Ludu prostego b-a-ba, nie interesuje nas także, aby w procesie post-alfabetyzacji przekazać Ludowi zdania i teksty do czytania bez zrozumienia. Rekonstrukcja narodowa wymaga od nas wszystkich świadomego uczestnictwa, a świadome uczestnictwo wymaga na każdym poziomie rekonstrukcji narodowej działania i myślenia. Wymaga zawsze jedności praktyki i teorii. Nie ma praktyki bez teorii, ani teorii bez praktyki. Niemniej teoria połączona z praktyką wymaga zorganizowanego procesu myślowego. / Poprawne myślenie oznacza poszukiwanie, odkrywanie i rozumienie tego, co się uważa za ukryte w rzeczach i faktach, które analizujemy. Odkrycie, że nie ma czegoś takiego jak „złe oko”, które sprawia, że mały Piotruś jest smutny, ale to [że jest smutny] spowodowane jest tym, że ma robaki [chorobę pasożytniczą]. Dlatego też nie przywrócimy małemu Piotrusiowi dobrego samopoczucia przez odczynianie [kreol. *benzeduras*], ale poprzez skierowanie się po poradę lekarską. / Wróć zatem teraz do wcześniejszych tekstów z Zeszytu. W domu, gdy masz czas wolny, przeczytaj ten, przeczytaj tamten. Przemyśl każdą linijkę, każde zdanie twierdzące i poszukaj lepszego rozumienia każdego z nich (2CdCP, s. 42).

W okresie kolonialnym dostęp do opieki zdrowotnej był ściśle reglamentowany przez reżim portugalski, a dodatkowo system opieki zdrowotnej był połączony z systemem plantacji, co stanowiło synonim ucisku i wyzysku. Po uzyskaniu niepodległości reforma systemu opieki zdrowotnej na STP charakteryzowała się rozśrodkowaniem i powszechnym oraz bezpłatnym dostępem. Możliwość dostępu do opieki zdrowotnej, ale także obowiązki z tym związane, przedstawione są w czytance *Lepiej zapobiegać niż leczyć*:

Nie zapominając o konieczności leczenia, polityka ochrony zdrowia naszego Rządu, która jest polityką naszego Ruchu, stawia na profilaktykę medyczną. Jest to część medycyny, która polega na zapobieganiu i unikaniu chorób. Zamiast wielkich szpitali, drogich i trudnych do zbudowania, drogich także w funkcjonowaniu, nasze Ministerstwo Zdrowia przychyła się w stronę tworzenia ambulatoriów i punktów medycznych. Ambulatoriów i punktów medycznych współpracujących ze szpitalami, którymi dysponujemy. Medycyna profilaktyczna nie jest możliwa bez nauczania higieny, a nauczanie higieny nie jest możliwe do zro-

bieńia, jeżeli przybiera formę [edukacji] **dla** Ludu, ale [powinna to być edukacja] **z** Ludem w codziennej praktyce. Nasz Lud potrzebuje świadomej troski o swoje zdrowie. Musi odpowiadać pozytywnie na programy Ministerstwa Zdrowia. Nasz Lud musi się zorganizować, mając prawdziwą świadomość polityczną, w dzielnicach, na plantacjach, w fabrykach, w celu ciągłej poprawy warunków sanitarnych. / Bez produkowania nie ma zdrowia. Ale bez zdrowia nie ma produkcji. Walczymy o jedno i drugie. (2CdCP, s. 56).

Trzeci element programu edukacji ludowej za Scocuglią można przedstawić w kontekście przedstawianego przez Starego typu relacji między podmiotem–podmiotem i zewnętrznym wobec nich przedmiotem. Z jednej strony już sam elementarz może być postrzegany jako przykład tego typu relacji, jako przedmiot, do którego ustosunkowują się podmioty relacji edukacyjnych. Co jednak równie ważne, to to, że przedmioty stanowią zawartość podręcznika, stanowiąc o tworzeniu listy tematów generatywnych, którą w kontekście tematu tego artykułu możemy powiązać z pojęciem nauczania historii jako możliwości. Poniższe zestawienie zawiera cztery słowa z *Pierwszego zeszytu kultury ludowej*.

matabala



matabala
ma - ta - ba - la

saúde



saúde
sa - ú - de

mosquito



mosquito
mos - qui - to

tijolo



tijolo
ti - jo - lo

Rysunek 1. Słowa generatywne: żółtoszcza strzałkowata (kreol. *matabala*); zdrowie (port. *saúde*); komar (port. *mosquito*); cegła (port. *tijolo*). Źródło: (1CdCP).

W każdym z tych tematów mamy do czynienia z przedmiotami, wobec których edukator i osoba ucząca się – choć ten podział wydaje się w tym wypadku już niewłaściwy – mają równą pozycję, są na równi kompetentni, gdyż są to rzeczywiste problemy, które pozostają nierozwiązane, możliwości, które jeszcze nie są osiągnięte, będące jednak w horyzoncie rozwojowym uczącego się i (działającego w określonym kontekście) społeczeństwa. Dwie kolejne czytanki (*Ćwiczenie z planowania działania* oraz *Czyn uczenia się*) również przedstawiają emancypacyjny model relacji podmiot–podmiot–przedmiot w kontekście możliwości:

Zrobimy małe ćwiczenie. Załóżmy, że towarzysze i towarzyszki muszą zorganizować działania w punkcie medycznym na waszej ulicy, w waszej dzielnicy, czy okolicy plantacji, gdzie zamieszkują. Towarzysze i towarzyszki są z konieczności poruszeni wysoką liczbą osób zakażonych malarią. Jak towarzysze zaplanują swoje działanie? Poświęcimy jedno lub dwa spotkania w Kole, aby przedyskutować ów temat we współpracy z animatorem. Następnie napiszemy, jakie środki powinny zostać przedsięwzięte, aby rozwinąć tę praktykę [walki z malarią]. / Nauczenie się planowania jest praktyczne (2CdCP, s. 61).

Silnie padało całą noc. Pojawiły się ogromne kałuże wody w zagłębieniach terenu. W części miejsc mokra ziemia zamieniła się w błoto. Czasami nogi się w nim ślizgają. A czasami nogi zagłębiają się w błocie aż po same kostki. Trudno się idzie. / Pedro i Antonio przewozili w półciągarówce kosze pełne kakao do miejsca, gdzie będzie ono suszone. W pewnym momencie zrozumieli, że samochód nie przejedzie przez kałużę błota, która pojawiła się przed nimi. Spoglądali na błoto, będące dla nich problemem. Weszli parę metrów w kałużę i próbowali określić jej głębokość za pomocą długiej tyczki. Wyczuli dno trzęsawiska. Pomyśleli. Podyskutowali, jak rozwiązać problem. Potem, przy pomocy kilku kamieni i suchych gałęzi drzew, utwardzili teren w sposób wystarczający, aby koła półciągarówki przejechały przez trzęsawisko. / Pedro i Antonio przeprowadzili studium. Poszukali wyjaśnienia problemu, który musieli rozwiązać, w konsekwencji znaleźli rozwiązanie. / Uczymy się nie tylko w szkołach. / Pedro i Antonio uczą się podczas pracy. Uczenie się jest przyjęciem poważnej i pełnej ciekawości postawy wobec problemu (2CdCP, s. 7).

Tutaj w końcu możemy wrócić do pytania o „niesprawdzone możliwości” zawarte w treściach podręcznika do alfabetyzacji i post-alfabetyzacji *A Luta Continua*. Będzie to – po pierwsze – założenie, że uczniowie z grup defaworyzowanych coś wiedzą i że są zdolni do nauki, założenie, które jest obce oświacie, konserwującej nierówności społeczne dowolnego typu i legitymizującej dowolny typ ucisku. Po drugie – niesprawdzoną możliwością społeczną, a w zinstytucjonalizowanej edukacji szczególnie, jest nastawienie jej na teoretyczne dekonstruowanie i krytyczną analizę procesu ucisku – będą to zawsze w mniejszym bądź większym stopniu nieobecne w edukacji dyskursy. Trzeci typ niesprawdzonych możliwości dotyczy relacji podmiot–podmiot–przedmiot i będzie to: możliwość zwalczenia głodu, możliwość zagwarantowania bezpłatnego dostępu do opieki zdrowotnej, możliwość walki z malarią, czy możliwość poprawy warunków mieszkaniowych, a szczególnie walka z analfabetyzmem. Żadna z tych możliwości nie była możliwa w faszystowsko-kapitalistycznej fazie portugalskiego kolonializmu. Po ćwierć wieku od skończenia akcji alfabetyzacyjnej dorosłych na STP można zadać pytanie o rezultaty podówczas „niesprawdzonych możliwości”, które stały się przedmiotem elementarza *Walka trwa*. Należy pamiętać, że STP jest krajem, który otwiera czwartą ćwiartkę w zestawieniu światowym pod względem dochodów (zgodnie z parytetem siły nabywczej) *per capita*, co wiąże się z rozlicznymi problemami, ale jest to kraj o relatywnie niskim rozwarstwieniu społecznym nie tylko w porównaniu do kra-

jów afrykańskich, ale także do europejskich (wskaźnik Giniego niższy niż w Polsce), pomimo że STP podlega procesom globalizacyjnym, podobnie jak każdy inny kraj świata. Niska jest stopa przestępczości, niska jest wskaźnik analfabetyzmu, malaria i gruźlica zostały praktycznie zniszczone, a powszechny dostęp do służby zdrowia został zachowany. W taki sposób buduje się poczucie sprawstwa, rozwiązując problemy, przed którymi staje społeczeństwo, w odróżnieniu od pogrążania się w fatalizmie i beznadziei, wynikających z konserwowania *status quo*. Wobec tego – myśląc kategoriami relacji podmiot–podmiot–przedmiot – szansą pedagogiki emancypacyjnej jest skoncentrowanie się na konstrukcji programu tematów produktywnych, które – choć pozostają „niesprawdzonymi możliwościami” – pozostają w zasięgu rozwojowym jednostek, grup społecznych czy całych społeczeństw. Nasuwa się w tym miejscu pojęcie „słabej utopii”, polegającej na tworzeniu pożądanых relacji podmiot–podmiot–przedmiot, pomimo i na przekór obiektywnych trudności (Szwabowski 2016, s. 137–140), na przekór narracji o niemożliwości rozwiązania problemu głodu, bezdomności, biedy, rozwarstwienia społecznego, dostępu do służby zdrowia, czy jakiegokolwiek innego „nierozwiązywalnego” problemu późnego kapitalizmu.

TO NIE JEST EMANCYPACJA: NIEMOŻLIWOŚĆ JAKO KONSTRUKT DISKURSYWNY

W zakończeniu chcę poruszyć dwie kwestie – pierwsza dotyczy wąskiego sposobu pojmowania edukacji historycznej w kontekście Freireowskiego pojęcia historii jako możliwości. Druga natomiast ma za swój przedmiot „niemożliwości”, które są reprezentowane w polskim dyskursie edukacyjnym.

Wąskie pojmowanie edukacji historycznej jako budowania możliwości dotyczy sposobów przedstawiania procesu historycznego, co w warunkach polskiej szkoły dotyczy przede wszystkim nauczania historii. Z rozległych badań nad zawartością programową podręczników wprost wynika, że zdecydowana większość polskiego społeczeństwa jest „niegodna”, by być potraktowana jako podmiot historii. „Niegodne”, by stać się podmiotem historii, są kobiety (Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska, 2015), ale także mężczyźni, o ile nie należą do uprzywilejowanej mniejszości (Głowacka-Sobiech, Michalski, Napierała, Skórzyńska, 2016, s. 11). Historia jest domeną białych i wysoko usytuowanych w hierarchii mężczyzn, co powoduje wytworzenie mylnego i – z punktu widzenia emancypacyjnego zadania edukacji – szkodliwego założenia o nieposiadaniu wpływu na historię. Założenie to, uwewnętrznione przez milczącą większość, prowadzi do postawy fatalizmu, cynizmu i poczucia beznadziei. Tymczasem można sobie wyobrazić nauczanie historii jako historii niesprawdzonych ale sukcesywnie sprawdzanych możliwości – byłaby to mniej historia wojen, więcej historia postępu społecznego, humanizacji, demokratyzacji, znoszenia różnic społecznych, polityki uprawianej przez ruchy społeczne. Byłaby to „historia sprawiedliwa i rozumiejąca”, czyli „historia emancypacyjna, równościowa” (Głowacka-Sobiech i in., 2016, s. 39). Nauczanie historii unikające tematu buntu i emancypacji jest formą zadekretowanego pod postacią oficjalnych programów szkolnych instytucjonalnego klasizmu i seksizmu.

W szerszym znaczeniu Freireowskiego pojęcia historii jako możliwości należy spojrzeć na procesy edukacyjne w ogóle w kategoriach możliwości, jakie one reprezentują. I tu polską szkołę utożsamiać możemy raczej z niemożliwościami, jakie tworzy ona w głowach uczniów. Te niemożliwości to choćby bezradność szkoły wobec ubóstwa, seksizmu, rasizmu, nietolerancji religijnej i etnicznej (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, 2015) – ta bezradność wobec wszelkich form dyskryminacji bierze się z uwarunkowań strukturalnych, w jakich funkcjonuje szkoła, ale szkoła owe nierówności wzmacnia, oferując nic albo niewiele, aby społeczna rzeczywistość w Polsce stała się mniej wyobcowana, a bardziej równościowa i demokratyczna. Kobiety i biedni to dwie grupy – dodajmy, że stanowiące większość – które pozostają marginalizowane, wykluczane i pozbawiane sprawstwa, pozostając na pozycji przedmiotu relacji społecznych (Popow, 2016, s. 304–306), przy tym przedstawia się procesy dyskryminacji i wykluczenia jako obiektywne i niemożliwe do zniesienia – taka edukacja, że posłużyć się sformułowaniem Pawła Rudnickiego (2008), „obezwładnia”. Szkoła wytwarza „nieudacznika”, a dyskurs publiczny „niepomagalnych”, odczłowieczonych, pożartych przez system społeczny i system oznaczania, opanowanych i zepchniętych na margines społeczny (Gawlicz, 2008; Starego, 2012; 2013). Kobiety i biedni uznani są za niezdolnych, co uruchamia samospełniającą się przepowiednię o ich niezdolności – przykład tego zjawiska można znaleźć w „niematematyczności” dziewcząt i osób rekrutujących się z niżej posadowionych w strukturze społecznej środowisk (Kopciwicz, 2010; 2012). Przy tym konstruowana jest akceptacja dla procesów klasowej segregacji w szkole (Boryczko, 2015).

Przy tej całej bezradności społeczeństwa w ogóle, a szkoły w szczególności, wobec napięć społecznych i nierówności zacierane są różnice klasowe i genderowe, a spajającym pojęciem stało się pojęcie narodu w jego przestarzałym dziewiętnastowiecznym znaczeniu (Zamojska, 2016, s. 261). Jedyne, co ma nam do zaferowania dyskurs pedagogiczny w tej chwili, to adaptacja, a opór kanalizowany jest przez nacjonalizm – taki jest stan ducha w świecie bez alternatyw i beznadziei. Jak pisze Freire (2001, s. 17): „Możliwe jest życie bez marzeń, ale nie ludzka egzystencja i Historia”. A marzenia, o których mowa, są możliwe do osiągnięcia, gdy społeczeństwo, a w nim szkoła, skoncentrują się na rzeczach możliwych do zrobienia, a zatem na relacjach w modelu podmiot–podmiot–przedmiot. Tymczasem znakiem post-politycznego czasu jest pozbawienie społeczeństw celów lub ich substytucja plemiennym nacjonalizmem. Omawiany w artykule przykład emancypacji wysp Świętego Tomasza i Książęcej dowodzi, że nawet w sytuacji bezwzględnej nierówności społecznej, stymulującej postawę fatalizmu, cynizmu i poczucie beznadziei, skoncentrowanie się na możliwościach, leżących w zasięgu rozwojowym jednostek i społeczeństwa, jest z pragmatycznego punktu widzenia najtrafniejszym rozwiązaniem.

BIBLIOGRAFIA

- A Luta Continua. Primeiro Caderno de Cultura Popular.* (1980). Ministério de Educação Nacional e Desporto. São Tomé: UNESCO.
- A Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular.* (1978). Ministério de Educação Nacional e Desporto. São Tomé: UNESCO.

- Assumpção, R., Notari, J., Vilutis, L. (2009). *O significado da sistematização na educação popular*. W: R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana* (s. 143–162). São Paulo: Ed,L.
- Boryczko, M. (2015). *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Brandão, C.R., Assumpção R. (2009). *Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Ed,L.
- Brzozowski, S. (1990). *Idee*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chmura-Rutkowska, I., Głowacka-Sobiech, E., Skórzyńska, I. (2015). *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Figueiredo, D.A. (2009). *História da Educação Popular: uma leitura crítica*. W: R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana* (s. 55–74). São Paulo: Ed,L.
- Fiori, E.M. (1994). *Aprender a dizer a sua palavra*. W: P. Freire P., *Pedagogia do Oprimido* (s. 5–11). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf
- Freire, P. (1978). *Cartas aos Animadores e às Animadoras Culturais*. São Tomé: Ministério de Educação Nacional e Desporto.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano 4.05.2017 z forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo. Pobrano 4.05.2017 z http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf
- Freire, P. (2000a). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 67–78). Kraków: Impuls.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez. Pobrano 4.05.2017 z dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf
- Freire, P., Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Pobrano 1.04.2016 z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf
- Fukuyama, F. (2017). *Koniec historii i ostatni człowiek*. Kraków: Znak.
- Gadotti, M. (2009a). *Educação de Adultos como Direto Humano*. São Paulo: Ed,L.
- Gadotti, M. (2009b). *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Ed,L.

- Gawlicz, K. (2008). Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkoli. *Zeszyty Etnografii Wrocławskiej*, 1(10), 37–54.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M. (2015). *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Głowacka-Sobiech, E., Michalski, M., Napierała, A., Skórzyńska, I. (2016). W: *Gender w podręcznikach*. Tom III (s. 7–40). Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Hegel, G.W.F. (2002). *Fenomenologia ducha*. Warszawa: Aletheia.
- Kopciewicz, L. (2010). Matematyka w ideologiach, ideologie w matematyce – badanie szkolnego funkcjonowania matematyki jako pola wytwarzania kultury. *Forum Oświatowe*, 1(42), 39–51.
- Kopciewicz, L. (2012). *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*. Warszawa: Difin.
- Linhares, C. (2009). *Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 90–99). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Manfredi, S.M. (2008). *Aos que não se rendaram à ideologia fatalista*. W: M. Gadotti (org.), *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia de oprimido* (s. 14–15). São Paulo: Ed.L.
- Pontual, P. (2008). *Uma obra histórica e profética*. W: M. Gadotti (org.), *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia de oprimido* (s. 12). São Paulo: Ed.L.
- Popow, M. (2016). *Przedstawienia ubóstwa kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*. W: *Gender w podręcznikach*. Tom I (s. 297–307). Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Romão, J.E. (2008). *Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento*. W: C.A. Torres, F. Gutiérrez, J.E. Romão, M. Gadotti (orgs.), *Reinventado Paulo Freire no século 21* (s. 63–90). São Paulo: Ed.L.
- Romão, J.E. (2009). *Pedagogias de Paulo Freire*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 81–89). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Romão, J.E., Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: Ed.L.
- Rudnicki, P. (2008). Edukacja obywatelska i poszukiwania podmiotu w pedagogice. *Forum Oświatowe, Numer specjalny*, 235–250.
- Schütz, R. (2008). *Economia Popular Solidária: novos horizontes para a educação popular?* W: A. Martins (org.), *Desafios da economia solidária* (s. 19–52). São Paulo: Ed.L.
- Scocuglia, A.C. (2005). Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 21–42.
- Scocuglia, A.C. (2009). *Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 114–123). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stańczyk, P. (2016). Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec nierówności społecznych. Rzecz o edukacji ludowej. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(73), 37–51.

- Starego, K. (2012). „Ludzie-truskawki” i „niepomagalni” – wizerunek biednych w dyskursie prasowym tygodnika *Polityka. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58), 37–62.
- Starego, K. (2013). Biedny jako inny – orientalizacja i dehumanizacja biednych w procesie dyskursywnego konstruowania reprezentacji codzienności. *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 221–242.
- Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. *Forum Oświatowe*, 28(1), 33–53.
- Streck, D.R. (2009). *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 63–72). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Szwabowski, O. (2016). *W stronę „slabej utopii”*. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja. O wyobrażeniach świata możliwego* (s. 133–142). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Teodoro, A. (2009). *Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolitana*. W: J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (s. 13–21). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Weffort, F.C. (1967). *Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*. W: P. Freire P., *Educação como prática da liberdade* (s. 1–26). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Varela, F. (2008). *Concepção dialética da educação*. W: M. Gadotti, (org.), *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia de oprimido* (s. 18). São Paulo: Ed.L.
- Zamojska, E. (2016). *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*. W: *Gender w podręcznikach*. Tom I (s. 258–268). Warszawa: Fundacja Feminteka.
- Żelezny, M. (1995). *O historiozofii Kanta z umiarem*. W: I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii* (s. 5–18). Toruń: Comer.

**THE OPPRESSED, HISTORY AND SOCIAL CHANGE.
PHILOSOPHY OF HISTORY IN P. FREIRE'S PHILOSOPHY OF EDUCATION:
CATEGORY OF HISTORY AS POSSIBILITY**

ABSTRACT: This article's main purpose is to reconstruct Paulo Freire's notion of "history as a possibility" as a integral part of his philosophy of education. Pedagogy of emancipation – in its pragmatic interpretation – deals with the question of theory's usefulness for social change. Freire criticized conceptions of history as inevitable, but nowadays his followers highlight that history is "domesticated" by the conception of "the end of history." The article presents examples of social change in São Tomé during Freire's action for basic literacy, and the main question is what possibilities are content of adult notebook of basic literacy *A Luta Continua*. The question of possibility backs in the end but has for its subject the possibilities of education in conditions of post-political populism.

KEYWORDS: history as possibility, emancipatory education, Paulo Freire, philosophy of history, ideology, critical pedagogy