

PIOTR STAŃCZYK

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedps@ug.edu.pl

Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji

Zasadniczym celem tego artykułu jest przedstawienie koncepcji interwencji pedagogiczno-politycznej wypracowywanej przez Paulo Freirego i osoby skupione wokół Instytutu Freirego w São Paulo. Kluczową cechą tej koncepcji jest skoncentrowanie się na kwestii interesów, ze szczególnym uwzględnieniem interesów klasowych, co jest warunkiem koniecznym możliwości działań pedagogicznych skierowanych przeciwko biedzie i wykluczeniu. Uwzględnienie kwestii klasowej z jednej strony jest traktowane w tym artykule jako sposób na uniknięcie impasu, wynikającego z inspirowanego postmodernistycznymi odmianami edukacji fetyszyzowania krytyki, a z drugiej jako trafną teoretyczną postawę wobec praktycznych problemów generowanych przez późny kapitalizm.

Słowa kluczowe: *pedagogika krytyczna, interwencja, klasa społeczna, emancypacja, polityki publiczne, Paulo Freire*

Przedmiotem tego artykułu jest problem użyteczności dla pedagogiki pojęcia „klasa społeczna” oraz „interes klasowy” w kontekście antagonistycznych relacji społecznych. Myślę tutaj o takiej użyteczności teorii w rozumieniu „co teoria robi ludziom”, jak ujmuje to T. Szkudlarek, pisząc o odwróceniu P. McLarena od *French Theory* i zwrotowi ku *ortodoksyjnemu marksizmowi* (Szkudlarek 2009, s. 227). Mówiąc wprost, nie tylko wcześniejsze odwrócenie się pedagogiki radykalnej i krytycznej od Marksowskich inspiracji przestało przynosić pozytywne rezultaty z punktu widzenia teorii i praktyki oporu, ale także powrót do Marksa w teorii krytycznej i radykalnej pe-

dagogiki dokonuje się właśnie z tych samych pragmatycznych i politycznych powodów, z jakich wcześniej zrezygnowano z języka filozofii Marksa, jako języka fatalistycznego i niedającego nadziei na zmianę społeczną (Giroux 1983, 2001). Poza tym, co postaram się wykazać, brazylijska odmiana pedagogiki radykalnej i krytycznej autorstwa P. Freirego i osób związanych z Instituto Paulo Freire w São Paulo (IPF) właściwie na żadnym etapie rozwoju nie zrezygnowała z pojęć klasy społecznej i interesów klasowych, i tylko dzięki temu zachowała ścisły związek między teorią i praktyką pedagogiki emancypacyjnej.

Niemniej z pojęciem interesów oraz klasy, a szczególnie z pojęciem interesów klasowych występuje w polskiej pedagogice krytycznej pewien poważny problem, który za T. Szkudlarkiem (2008, s. 226) możemy określić jako *alergia na marksizm*. Dla T. Szkudlarka skutkuje to uznaniem, iż płodniejsza jest perspektywa *determinizmu nadbudowy* i *władzy dyskursu* niż *determinizmu bazy* i *struktury klasowej*, nie dezuwując jednak tego drugiego podejścia (Szkudlarek 2008, s. 228). Z drugiej strony, autor książki *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* zastanawia się nad przyczyną alergii na marksizm, wskazując przesyconie narracją marksistowską w czasach PRL, ale jednocześnie dodaje, iż reakcja ta stanowi pewnego rodzaju blokadę w myśleniu o kapitalizmie (Szkudlarek 2015). Można by się doszukiwać jeszcze innych przyczyn owej reakcji na filozofię Marksa. Nie to jest tutaj istotne. Kluczowe jest natomiast – i tu zgadzam się z T. Szkudlarkiem – że kwestie nierówności społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem nierówności ekonomicznych, są obecnie najbardziej palącym problemem politycznym, a także – przy uznaniu silnego związku między polityką a pedagogiką – kluczowym problemem pedagogicznym. Pisząc o postrzeganiu procesów politycznych w kategoriach pedagogicznych oraz procesów pedagogicznych w kategoriach politycznych, mam na myśli brazylijską odmianę pedagogiki krytycznej, kojarzoną z P. Freirem i jego uczniami z IPF. W każdym razie, stoję na stanowisku, że powrót do kwestii socjalnej jest nieodzowny dla zachowania pragmatycznej łączności między teorią i praktyką pedagogiki krytycznej. Co więcej, i co ważniejsze, uważam, że powrót do pojęcia klasy i skoncentrowanie się na antagonizmie społecznym jest warunkiem wyjścia z impasu, w którym znalazła się teoria krytyczna w pedagogice – impasu, który opisuje P. Zamojski (2014). Dostrzega on kryzys paradygmatu krytycznego, upatrując jego przyczyn w samej krytyce, która niejako redukuje wszystko i samą siebie do absurdu, gdyż jeżeli wszystkie zjawiska społeczne są problemem, bo i problematyczne są pozycje społeczne, w perspektywie których zjawiają się problemy, to ostatecznie przestajemy rozpoznawać problemy społeczne i stają się one irrelewantne – oto obezwładniająca siła totalnej krytyki. Jak pisze P. Zamojski, *krytyka nieuzupełniona o jakiś pozytywny projekt jest toksyczna*, i proponuje perspektywę *pokrytyczną* w badaniach pedagogicznych (zob.: tamże, s. 11–15). Podstaw tej perspektywy upatruje w filozofii odpowiedzialności, a rozwiązań w zaangażowanych badaniach w działaniu, kojarzonych z interwencją pedagogiczną, które powodują, że aksjomaty stają się prawdą (tamże, s. 15). Przy Rancière'owskim rady-

kalnym założeniu równości między ludźmi – jak czynią to i T. Szkudlarek, i P. Zamojski – pozostaje czynienie tego założenia prawdziwym, jego weryfikacja (tamże).

Koniecznym warunkiem możliwej interwencji jest naprawienie dekonstrukcjonizmu i powrót do jego źródeł znajdujących się w filozofii Marksa, gdyż nierówności społeczne w ogóle, a nierówności ekonomiczne w szczególności, są jedynym możliwym motywem działań ratunkowych podejmowanych przez pedagogikę radykalną. Zagadnienie interesów stanowi zatem rację istnienia pedagogiki radykalnej i krytycznej na świecie pomimo wątpliwości, które mogłyby wynikać z inspiracji postmodernistycznych i na przekór nim. Uważam zatem, że usunięcie czy zignorowanie problematyki interesów z interesem klasowym na czele, pozbawia język pedagogiki krytycznej zdolności rozumienia kryzysowych i pokryzysowych realiów późnego kapitalizmu. Rozumienie natomiast jest koniecznym, acz niewystarczającym warunkiem możliwości dokonania jakiegokolwiek zmiany społecznej w stronę *mniej nikczemnego społeczeństwa* – jak określa to za P. Freirem, L. Dowbor (2009, s. 27), a że społeczeństwo kapitalistyczne potęguje swą nikczemność od początku lat 80. ubiegłego stulecia wynika z rozległych analiz ekonomicznych T. Piketty'ego (2015).

Mój tekst składa się z dwóch części. W pierwszej będę rekonstruował spory w teorii edukacji inspirowanej filozofią Marksa ze szczególnym uwzględnieniem problemów związanych z pojęciem klasy i interesów klasowych. W drugiej części, która głównie będzie tyczyć się dorobku P. Freirego i freirystów, przedstawię próbę przezwyciężenia impasu krytycznej teorii edukacyjnej za sprawą koncepcji interwencji pedagogiczno-politycznej.

Polityka, ekonomia i edukacja

Spór wokół zagadnienia determinizmu bazy i nadbudowy jest sporem starym, gdyż toczy się i rozwija właściwie od drugiego pokolenia marksistów. Jego przedmiotem jest relacja między jednostką a strukturą wpisana w historyczny proces zmiany społecznej. Mówiąc wprost, problem dotyczy wolności i zdeterminowania jednostki w kontekście determinującej, a wręcz obezwładniającej siły struktur społecznych, w które wpisany jest konflikt klasowy stanowiący konieczny i (nie)wystarczający warunek zmiany społecznej. Kalambur „warunku koniecznego, acz (nie)wystarczającego” wiąże się z pewnego rodzaju przesileniem, które dokonało się w drugim pokoleniu marksistów. Polegało ono na zaakcentowaniu i dowartościowaniu roli kultury dla procesu zmiany społecznej. Nie mówię o „dostrzeżeniu”, bo to sugerowałoby, że sam Marks tego nie dostrzegł, co byłoby nieprawdą.

Do historii tego sporu można zaliczyć S. Brzozowskiego (1990, s. 287–382), który zderza myśl Marksa z myślą Engelsa, tworząc pojęcie engelsizmu, który – ze względu

na doprowadzony do absurdu materializm historyczny – przeciwstawiony jest marksizmowi uznanemu przez S. Brzozowskiego za filar filozofii czynu. Kluczowa jest także polemika M. Horkheimera (1985, s. 369–416) z K. Mannheima uniwersalnym pojęciem ideologii, w której Frankfurtczyk zarzuca twórcom socjologii wiedzy utratę możliwości rozeznania się intelektualistów, po której stronie konfliktu społecznego mają się opowiedzieć. Spór pomiędzy M. Horkheimerem i K. Mannheimem jest „prototypem” współczesnego sporu między E. Laclau i S. Žižkiem o pryncypia lewicowej myśli społecznej. E. Laclau pryncypialność, maksymalizm i przywiązanie do ekonomicznej determinacji w ostatecznej instancji, a zatem przywiązanie do materializmu historycznego S. Žižka określa jako *czekanie na Marsjan* (Laclau 2009, s. 197–203). Ten zaś na antyekonizm i minimalistyczne podejście do emancypacji E. Laclau odpowiada, że nie jest obojętne, za którym populizmem, ruchem społecznym, czy za jaką zmianą społeczną się opowiedzieć (Žižek 2008, s. 253–289). Z punktu widzenia pedagogiki krytycznej najważniejszy kierunek w dyskusji na temat relacji między ekonomiczną bazą i ideologiczną nadbudową został wytyczony przez A. Gramsciego (1991), który inspirując się Marksem, wprowadził do filozofii pojęcie hegemonii. Koncentracja na czysto kulturowych środkach sprawowania władzy jest zapewne tym momentem, który za T. Szkularkiem nazwać możemy koncentracją na *determinizmie nadbudowy i władzy dyskursu*. Koncepcja hegemonii z jednej strony jest kluczowa dla analizy funkcjonowania logiki przygodności zarówno pod postacią kolejnych populizmów (Laclau 2009), jak i organizacją myślenia o oporze w pedagogice krytycznej. Najważniejsza z punktu widzenia zagadnienia interesów w ogóle, a w szczególności interesów klasowych w edukacji jest dokonana przez H.A. Giroux druzgocząca, aczkolwiek niekoniecznie trafna z perspektywy wzrastającego znaczenia opresyjnego globalnego kapitalizmu, krytyka koncepcji reprodukcji ekonomicznej autorstwa S. Bowlesa i H. Gintisa oraz L. Althussera, co jednak tylko sygnalizuje, gdyż temat jest już opracowany (Stańczyk 2013).

W znacznym uproszczeniu sytuacja wokół teorii interesów kształtuje się tak, że krytyka ekonomistycznego wyjaśniania rzeczywistości społecznej w pedagogice krytycznej posiłkuje się teoretycznymi wynalazkami postmodernizmu – w końcu marksizm to wielka, z gruntu oświeceniowa narracja. Tym samym osuwa się ona w indyferentyzm, przed którym jednak pedagodzy krytyczni próbują się bronić w dość osobliwy, bo z gruntu oświeceniowy i modernistyczny sposób, różnicując formy postmodernizmów przy użyciu binarnych opozycji (np. postmodernizm postępowy wobec reakcyjnego). Mam tu na myśli wspólną książkę H.A. Giroux ze S. Aronowiczem (1991), która jest próbą rekapitulacji postmodernizmu z punktu widzenia teorii i praktyki radykalnego paradygmatu w pedagogice. *Korzyści polityczne i pedagogiczne* – jak określają to autorzy *Postmodern Education* – to: (1) dowartościowanie kwestii języka, które przez skupienie się na zagadnieniach determinizmu nadbudowy umożliwia tworzenie tekstów opozycyjnych (ang. *counter-text*) i uznanie takiej strategii za znaczącą strategię oporu (tamże, s. 24–56, 118–121); (2) powiązanie radykalnej

teorii edukacji z dekonstrukcjonizmem, czego rezultatem jest zachowanie krytyczności wobec kultury jako całości, a nie wobec wybranych aspektów kultury (tamże, s. 72); (3) dowartościowanie kwestii gry różnicy i tożsamości, która jednak generuje bardzo poważny problem w obszarze gry interesów. S. Aronowitz z H.A. Giroux o słynnym celebrowaniu różnicy piszą:

Istnieje w tym dyskursie zagrożenie afirmowania różnicy jako takiej, bez dostrzeżenia, jak owa różnica jest wytwarzana, wymazywana, przywracana wewnątrz (...) asymetrycznych stosunków władzy (tamże, s. 72).

Brak akceptacji dla asymetrycznych stosunków władzy wyznacza granice akceptowanego przez pedagogów krytycznych wpływu postmodernizmu na edukację. S. Aronowitz z H.A. Giroux w charakterystyczny dla wielkich narracji sposób dokonują rozróżnienia postmodernizmów, po jednej stronie lokując postmodernizm prawicowy i reakcyjny, a po drugiej postępowy i emancypacyjny (tamże, s. 19, 67–80). Tym samym pryncypialnie wymykają się postmodernizmowi, tak jak M. Horkheimer wymyka się uniwersalnemu pojęciu ideologii. Warunkiem tej pryncypialności jest świadomość interesów w ogóle, a w szczególności świadomość interesów ze względu na klasę, płeć i rasę. Ostatecznie – jak piszą – *ekonomia polityczna oznaczania nie wypiera ekonomii politycznej* (tamże, s. 116).

Temat determinacji ekonomicznej i interesu klasowego w amerykańskiej odmianie pedagogiki krytycznej nie zniknął ostatecznie, choć bell hooks pisze: *W dzisiejszych czasach modne jest mówienie o rasie i płci; niefortunnym tematem jest klasa* (hooks 2000, s. vii). Autorka walczy z iluzją społeczeństwa amerykańskiego jako społeczeństwa bezklasowego, podkreślając, iż istniejące różnice klasowe wręcz pozwalają używać określenia *segregacja klasowa* (tamże, s. 2–6). Ostatecznie, *klasa to paląca kwestia, o której się nie mówi* (tamże, s. 5) – a przynajmniej mówi się zbyt mało.

Podobne stanowisko prezentuje P. McLaren, który wraz z V. Scatamburlo-D'Annibale dostrzega rezygnację nauk społecznych z pojęcia „klasa” jako *kategorii modernistycznej* oraz to, że „klasa” stała się kategorią *niepopularną i mało seksowną* dla intelektualistów, pomimo i na przekór temu, że klasa społeczna w społeczeństwie klasowym jest i powinna być pojęciem dla niego centralnym (McLaren 2005, s. 116–121). Klasa społeczna nie zniknęła, ale zniknęła z przestrzeni akademickiej jako przedmiot analiz. Wiąże się to z szerszym zjawiskiem naturalizacji kapitalistycznych stosunków społecznych pod postacią zdrowego rozsądku. W przypadku nauk społecznych pojęcie klasy społecznej zastąpione zostało mniej antagonistycznym pojęciem statusu społeczno-ekonomicznego. P. McLaren proces ten określa jako *zabawę w chowanego z klasą* (McLaren 2000, s. 28–34). Wraz ze zniknięciem pojęcia „klasy” znika pojęcie „walki klas” (McLaren 2005, s. 135), nie znika sama klasa robotnicza (choć ulega daleko idącej dekompozycji, choćby za sprawą nowego kapitalistycznego wynalazku jakim jest prekariat), ani nie znika *trans-narodowa klasa panująca* (McLaren 2000, s. 32). Tyle że walka klas staje się bardziej asymetryczna i jest jednostronną walką

najbogatszych z resztą społeczeństwa, ze względu na demobilizację klasy pracującej (McLaren 2005, s. 138).

Jednostronny przebieg walki klas w Stanach Zjednoczonych dostrzega również bell hooks (2000, s. 1), pisząc o kapitalistycznym reżimie, który wzmacniany jest przez permanentny atak na opiekuńcze państwo dobrobytu i oszczerzy atak mediów na biednych (tamże, s. vii, 45). Z perspektywy bell hooks – czarnej kobiety pochodzącej z klasy pracującej – jednostronna walka klas jest *rozłożonym w czasie ludobójstwem* wynikającym ze społecznego zaakceptowania wyzysku dokonywanego przez białą kapitalistyczno-patriarchalną klasę panującą (tamże, s. 67–69). Tak ostre postawienie zagadnienia walki klas wplecionej w relacje genderowe i rasowe nie oznacza, że bell hooks wprost odwołuje się do filozofii Marksa. Tymczasem, P. McLaren wraz z P. Allman i G. Rikowskim postrzegają relacje społeczne w kapitalizmie w ortodoksyjnie marksistowski sposób, określając stosunek pracy i kapitału w kategoriach *pełnego przemocy stosunku w samym sercu naszego świata społecznego*. Dopiero w tym kontekście zadają pytanie o rolę edukacji, a ta – w pesymistycznej wersji – sprowadza się do unieśmiertnienia kapitalistycznych stosunków produkcji (McLaren 2005, s. 136). Choć H.A. Giroux, znany z ostrej krytyki marksistowskich teorii reprodukcji ekonomicznej, nie idzie drogą przywrócenia języka filozofii Marksa do teorii i praktyki edukacyjnej, to i on używa pojęcia walki klas, jako trafnie opisującego relacje społeczne w późnym kapitalizmie:

Klasowa i rasowa wojna żyje i ma się dobrze w Stanach Zjednoczonych. Właściwie to rasowa i klasowa wojna prowadzona przez prawicowych polityków, bankierów, menadżerów funduszy hedgingowych oraz bogaczy korporacyjnych nasila się. Amerykanie muszą odrzucić politykę, w której dobra publiczne są demonizowane i likwidowane (...) (Giroux 2014, s. xxi).

W sytuacji odwróconej redystrybucji dóbr, która prowadzi do permanentnego kryzysu zadłużeniowego państwa oraz rozwarstwienia społecznego, biednym-bezrobotnym i pracującym-biednym pozostaje ciągle zadłużanie się, a klasa średnia zanika (tamże, s. xxi). O pewnej wspólnotocie interesów i bliskości położenia klasy pracującej i średniej pisze bell hooks:

Ta niepewność udziela się także tym, którzy nie są biedni, ale mogą być choćby jutro, gdy stracą pracę. Oni także obawiają się przyznać, jak ważna jest klasa. Podczas gdy biednym oferuje się uzależnienia jako ucieczkę od myślenia, klasa pracująca zachęcana jest do zakupów. Kultura konsumpcyjna ucisza klasę pracującą i średnią. Są oni zajęci kupowaniem lub planowaniem, co jeszcze kupić (hooks 2000, s. 6).

Ostatecznie – zdaniem bell hooks – zagrożenie wojną klasową oraz perspektywa bycia ofiarą tej wojny jest zbyt przerażające, by intelektualnie stawić czoła codziennemu doświadczeniu klasy (tamże, s. 6).

Pojęcie klasy powraca do amerykańskiej pedagogiki radykalnej i krytycznej w wielkim stylu, a H.A. Giroux do opisanego późnego kapitalizmu używa popkulturowej metafory „zombie apokalipsy”. Elementami składowymi metafory zombifikacji jest – po pierwsze – fanatyczny kapitalizm z kulturą korporacyjną i konsumeryzmem. Po drugie, goła i spektakularna przemoc oraz umiłowanie stosowania przemocy i zadawania śmierci. Metafora zombie opisuje efekty *wzajemnie warunkujących się sił nierówności społecznych, władzy korporacji oraz rosnącego w siłę karzącego państwa korporacji*, co ostatecznie prowadzi do niszczenia tkanki społecznej przez *drapieżną ekonomię rynkową* (Giroux 2014, s. 36).

Przemoc stała się normą do tego stopnia, że nie ma już ona historii. To znaczy, jej polityczna i społeczna struktura stała się niewidoczna, a bolesne wspomnienia, które przywołuje, znikają szybko pod wpływem spektakli przemocy i reklamy zwracających się do nas nie jako istot moralnych, ale konsumentów poszukujących nowych dóbr, natychmiastowej przyjemności oraz zawsze szokującej ekscytacji (tamże, s. xxi).

Wizje amerykańskiego społeczeństwa późnego kapitalizmu autorstwa bell hooks i H.A. Giroux, różniąc się wprawdzie stylem narracji, są jednak komplementarne. H.A. Giroux również zauważa uczynienie niewidocznymi relacji opresji, podobnie do bell hooks pisze o trudnościach jakie spadają na biednych, którzy *muszą sprostać dzikiej polityce zombie*, czy podobnie dostrzega koniunkturę na ideologię supremacji białej rasy i nazywa wpływy finansjery mianem *polityki gangsterów z Wall Street* (tamże, s. xiv–xv). Bell hooks używa przywoływanego już tu określenia *odłożone w czasie ludobójstwo* w odniesieniu do sytuacji amerykańskiej biedoty z gett, a H.A. Giroux zarzuca czytelnika liczbami, które określają rozmiary biedy, z których wiele szokuje, jak choćby liczba 45 tys. zgonów jako skutek braku podstawowego ubezpieczenia zdrowotnego (tamże, s. 36, 71), czy wzrost liczby osadzonych w Stanach Zjednoczonych z 2 mln w 1973 do 2,3 mln w 2010 (tamże, s. 150). Autor *Zombie Politics* nie pozostawia niedomówień. To kapitalizm *kształtuje każdy aspekt życia społecznego na swe podobieństwo* (tamże, s. 2) i ma on *status biblijny* w debacie publicznej, a dobro publiczne traktowane jest jako forma patologii politycznej (tamże, s. 70–71). Tymczasem, *totalizujące społeczeństwo ukierunkowane na rynek, społeczeństwo kompletnie zderegulowane, sprywatyzowane, utowarowione i w większości kontrolowane przez najbogatszych i megakorporacje* dosłownie, a nie w przenośni, zagraża codziennej egzystencji klasy pracującej i klasy średniej (tamże, s. 69–74). Przy tym H.A. Giroux pozwala sobie na gorzką, acz trafną uwagę, że więziennictwo to ostatnia instytucja państwa dobrobytu (tamże, s. 74). Konflikt interesów zaostriża się w sytuacji odwróconej redystrybucji – bogaci stają się bogatsi (tamże, s. 125, 161–180), a bieda podlega penalizacji. W ten sposób powstaje schemat przejścia ku dorosłości „wprost ze-szkoły-do-więzienia” (tamże, s. 41, 132). Oto jest *kapitalistyczna strefa śmierci* (tamże, s. 159).

Znamienny jest fakt, iż badacz, który w latach 80. zwalczał inspirowane filozofią Marksa teorie reprodukcji ekonomicznej, a w latach 90. delikatnie zaznaczał wagę ekonomii politycznej, teraz w centrum swoich polityczno-pedagogicznych rozważań stawia ekonomię w ogóle, a kapitalizm w szczególności. Mało tego, i H.A. Giroux (2014, s. 109), i P. McLaren (2000, s. 17–21) zaczynają w swoich pracach akcentować sprzeczności między demokracją i kapitalizmem, czyli robią dokładnie to, co S. Bowles i H. Gintis (1987) robili w okresie, gdy pedagogika radykalna była na etapie „celebrowania różnicy”.

H.A. Giroux formułuje następującą wątpliwość:

Co stanie się z demokracją, gdy rząd narzuci amerykańskiej opinii publicznej wąsko pojmowane wartości rynkowe, korporacyjne relacje władzy oraz formy polityki utrwalające wielkie nierówności społeczne, skaże młodzież na bycie prekariatem z kształtowaną przez dług egzystencją, w której przyszłość zaczyna przypominać (...) dystopijne filmy (...) (Giroux 2014, s. xi).

Pomimo że H.A. Giroux wykorzystuje barwną metaforę zombifikacji dla opisanie relacji społeczno-politycznych i edukacyjnych w późnym kapitalizmie, to raczej P. McLaren dokonuje bardziej zdecydowanego zwrotu ku materializmowi w swej filozofii wychowania, a chodzi zarówno o sam język, jak i poglądy. Dla P. McLarena obserwującego rozkład amerykańskiego państwa dobrobytu (od przełomu lat 70. i 80.), walka klas jako kontekst przemian kulturowych w ogóle, a w szkolnictwie w szczególności, jest czymś całkowicie oczywistym i koniecznym. Przyporównując stan relacji społecznych do scen z obrazów Hieronima Boscha, pisze on, że *nie można przeczyć temu, że globalizacja siły roboczej i kapitału doprowadziła do materialnej zmiany praktyk kulturowych oraz rozwoju nowych sprzeczności między kapitalizmem i pracą (...)* (McLaren 2000, s. 19). Jednocześnie utrzymuje, iż sprzeczność między pracą a kapitałem determinuje pracę edukatorów. Powrót do marksizmu jest na tyle głęboki, iż P. McLaren formułuje tezę, którą można by wręcz przypisać S. Bowlesowi i H. Gintisowi, o tym, że nastąpiła redukcja szkolnictwa do roli jednego z sektorów gospodarki, a także redukcja edukacji do jej ekonomicznej funkcji (tamże, s. 28, 169).

Wobec tego nie dziwi, że P. McLaren ostro krytykuje postmodernistyczne odmiany pedagogiki krytycznej oraz praktykę celebrowania różnicy. P. McLaren wprost formułuje swe wątpliwości, które wcześniej były jedynie sygnalizowane przez H.A. Giroux i S. Aronowitza w omówionej już tutaj książce *Postmodern Education*. Mówiąc inaczej, walka klas pojmowana jako jednostronna walka najbogatszych przeciw reszcie społeczeństwa, czy emancypacyjna walka 90% społeczeństwa posiadających w najlepszym razie 30% dóbr o odzyskanie sprawstwa politycznego, jest wielką narracją. Co więcej, i co ważniejsze, walka ta zaczyna być postrzegana ponownie jako historycznie uprzywilejowana także przez badaczy, których pozycja społeczna jest daleko bardziej pokomplikowana niż pozycja P. McLarena. Chodzi mi o bell hooks,

która – podobnie do P. McLaren – stawia pod znakiem zapytania praktykę celebrowania różnicy, a która jest czarną kobietą rekrutującą się z klasy pracującej i która awansowała do klasy średniej. O swoich liberalnych sąsiadach i przyjaciółach z klasy średniej pisze, że *gdy dochodzi do kwestii pieniędzy i klasy, chcą oni [zwolennicy celebrowania różnicy – przyp. P.S.] chronić to, co mają, aby to utrwalić i odtwarzać – oni chcą więcej* (hooks 2000, s. 3).

Mówiąc wprost, celebrowanie różnicy jest niemożliwe do zaakceptowania, gdy różnica ta petryfikuje stosunki dominacji w ogóle, ze szczególnym uwzględnieniem dominacji klasowej. Podobnie P. McLaren uznaje, iż celebrowanie kulturowej hybrydowości w kontekście potęgujących się problemów społecznych i rosnącego rozwarstwienia społecznego jako naturalnego porządku kapitalizmu jest nie do przyjęcia (McLaren 2000, s. xxiv). Ten zwolennik pedagogiki rewolucyjnej uznaje część postmodernistycznej awangardy intelektualnej za lojalnych stronników kapitalistycznych stosunków społecznych, zwłaszcza że ci nie potrafią i nie próbują pojąć ekonomicznych uwarunkowań zjawisk społecznych, takich jak wyzysk i bieda (tamże, s. xxv). Jak pisze w innym miejscu – postmodernizm *zawodzi, gdy chodzi o rzucenie wyzwania wulgarnej „materialności” wyzysku* (McLaren 2005, s. 9). Tym samym, oddała on jako irrelevantny zarzut o zbyt małej złożoności marksizmu (McLaren 2000, s. xxiv).

W końcu P. McLaren zbiera zarzuty wobec postmodernistycznej odmiany myślenia o edukacji w jednym miejscu. Są to: 1) postrzeganie wymiany symbolicznej, jakby miała ona miejsce poza systemem wartości; 2) uprzywilejowanie zagadnienia uznania, a zepchnięcie na dalszy plan zagadnień wyzysku i produkcji; 3) położenie nacisku na małe narracje i przeoczenie wielkiej narracji; 4) fetyszyzowanie głosu symbolicznie wydziedziczonych i sprowadzanie istniejących stosunków społecznych do tego symbolicznego wydziedziczenia; 5) sprowadzenie modeli rzeczywistości do rangi fikcji historycznej; 6) usunięcie klasowego spojrzenia na władzę na rzecz myślenia, że władza jest wszędzie i nigdzie (McLaren 2005, s. 83–84). Ostatecznie postmodernistyczna odmiana myślenia o edukacji wzmacnia hegemonię klasy dominującej, a zwrótnie powiększa różnice ekonomiczne pomiędzy klasami. Sprzeczność interesów klasowych po prostu umknęła pedagogice krytycznej, na co P. McLaren się nie godzi:

Dość powiedzieć, że w latach, gdy lewica stała ‘polityką różnicy’, bogaci stali się bogatsi, a biedni jeszcze biedniejsi, w każdej możliwej części świata (tamże, s. 37).

Co więcej i co ważniejsze dla praktyki pedagogicznej, pedagogika radykalna została „udomowiona” przez kapitalizm (McLaren 2000, s. 35; 2005, s. 37):

Tam gdzie Freire jest konsekwentnie prosocjalistyczny, pedagogika krytyczna – jego przybrane dziecko – stała się (przynajmniej w salach lekcyjnych w całych Stanach Zjednoczonych) czymś niewiele więcej niż liberalizmem uzupełnionym o freirowską terminologię (jak choćby pojęcia „praxis” i „dialog”), a w rzeczywi-

stości jest używana do kamuflowania istniejących kapitalistycznych stosunków społecznych (...) (McLaren 2000, s. xxv).

To „udomowienie” pedagogiki krytycznej wiąże się z luźnym podejściem praktyków i teoretyków do kwestii socjalnej, co P. McLaren (2005, s. 33) określa *beztroskim relatywizmem*, gdy tymczasem wielka narracja kapitalizmu, dyktatura rynków, a właściwie dyktat najbogatszych nie pozostawia miejsca na *pluralistyczne podejście do konfliktów społecznych* (tamże, s. 34). W sytuacji powrotu do kwestii dialektyki pracy i kapitału w filozofii edukacji otwarta pozostaje kwestia możliwych strategii polityczno-edukacyjnych.

Choć poglądy amerykańskiej pedagogiki krytycznej nie są monolitem, to każdy z przedstawianych tu autorów podnosi kwestię budowania świadomości klasowej. P. McLaren wprost pisze o marksizmie w edukacji, którego celem ma być budowanie świadomości społecznej kapitalizmu i imperializmu (tamże, s. 9):

Kluczowa rola pedagogów krytycznych nie polega jedynie na zaangażowaniu w uczynienie procesów utowarowienia kultury mniej niewidzialnymi dla podmiotów przez nie formowanych, ale na byciu zaangażowanym w tworzenie takiego rodzaju społecznych, politycznych i edukacyjnych warunków, które nie tylko towarzyszą procesowi defetyzacji praktyk kulturowych, ale także mogą kształtować rozwój świadomości klasowej klasy robotniczej (tamże, s. 131).

Bell hooks wskazuje na problem uświadomienia sobie porządku klasowego:

Zło rasizmu i – dużo później – seksizmu było łatwiejsze do rozpoznania i rzucenia mu wyzwania niż zło klasizmu. Żyjemy w społeczeństwie, w którym biedni nie mają głosu. Nic dziwnego, że wielu obywatelom zajmuje wiele czasu (...) nabranie klasowej świadomości (hooks 2000, s. 5).

H.A. Giroux koncentruje się natomiast na postulatcie tworzenia słownika, który ma umożliwić myślenie o polityczności i sprawstwie w odniesieniu do indywidualnej i zbiorowej codzienności. Ma to przeciwdziałać charakterystycznemu dla neoliberalnej koncepcji społeczeństwa odpolitycznieniu codzienności i sprawstwa (Giroux 2014, s. xxi, 10–12). W innym miejscu podkreśla on konieczność nowej politycznej i edukacyjnej narracji, której przedmiotem byłyby alternatywny ustrój życia społecznego (tamże, s. 41). Dlatego nie dziwi, że P. McLaren uznaje świadomość klasową za przedmiot oddziaływania i cel pedagogiki krytycznej jako koniecznego warunku wykształcenia *nowych form socjalistycznego oporu* (McLaren 2005, s. 126–131). Wobec tak zasadniczego powrotu kwestii socjalnej nie dziwi również retoryka odezwy politycznej:

Nadszedł czas, aby intelektualiści, robotnicy, studenci, edukatorzy oraz inni uczestnicy przestrzeni publicznej w Ameryce organizowali szeroki ruch społeczny w obronie dobra publicznego. To pierwszy ważny krok konstruowania warunków dla demokracji, która odrzuca traktowanie polityki jak wojny oraz rynków jako

miary demokratyczności. W końcu nadszedł czas, aby na poważnie wziąć słowa wielkiego abolicjonisty Frederica Douglassa, który dzielnie dowodził, iż wolność jest pustą abstrakcją, gdy ludzie nie podejmują działań, a także „gdzie nie ma walki, nie ma postępu” (Giroux 2014, s. 193).

Oraz:

Budowanie bazy dla nowej walki klas i samookreślającego się społeczeństwa bez kapitalizmu jest jednocześnie przyczyną i przeznaczeniem walki stojącej przed nami, dlatego że jest to walka będąca procesem, posuwającą się do przodu, jak długo oddani ludzie są zdolni do marzeń (McLaren 2005, s. 67).

Ostra retoryka jest jednak tylko symptomatyczną reakcją na totalne zdominowanie potocznego myślenia politycznego przez dyskursy neoliberalne wzmacniające ekonomiczną dominację najbogatszych. To wymknięcie się kapitału spod jakiegokolwiek kontroli demokratycznej gorzko komentuje bell hooks, pisząc, że:

Dziś nie ma zorganizowanej walki klas ani codziennej i jawnej krytyki kapitalistycznej chciwości, która stymulowałaby myśl i działanie – krytykę, reformy i rewolucję (hooks 2000, s. 1).

Mówiąc inaczej, jeżeli antagonizm społeczny o charakterze ekonomicznym staje w centrum dyskursu pedagogiki krytycznej, to walka klas jako przedsięwzięcie pedagogiczne jest nie tylko konsekwencją logiczną, ale także społeczną konsekwencją kapitalizmu, gdy tylko uświadomimy sobie wszystkie jego wewnętrzne sprzeczności oraz napięcie między nim a demokracją. P. McLarenowi nie pozostaje nic innego niż *performatywne dołączenie do walki klas* (McLaren 2005, s. 57). I tu pojawia się pytanie o postulowany zasięg zmian w odniesieniu do pedagogiki radykalnej, krytycznej czy rewolucyjnej. Dystynkcja, którą proponuje P. McLaren, polega na dostrzeżeniu ograniczonego zasięgu pedagogiki krytycznej do obszaru wartości i rozumienia, a więc pedagogika krytyczna prowadzi do przewartościowania i zmiany rozumienia kapitalistycznych stosunków produkcji. Tymczasem pedagogika rewolucyjna idzie dalej, *kierując relacje wiedzy i władzy na kurs kolizyjny z ich własnymi sprzecznościami* w kontekście politycznego sprawstwa wpisanego w codzienną aktywność (McLaren 2000, s. 185). Chodzi tu o choćby lokalny, prowizoryczny i niedoskonały wgląd w relacje dominacji, taki wgląd w interesy, który umożliwi podejmowanie działań na rzecz zmiany *status quo*. Przywoływany przez P. McLarena L. Grossberg podkreśla, iż sprawstwo nie polega na zdolności do podejmowania działania, ale także na tym, że tworzy się przestrzeń społeczną do takiego działania, a także, że ma się dostęp do przestrzeni, w których konkretne działania mają konkretne rezultaty, a zatem mają status interwencji w kształt świata społecznego (tamże, s. 186). Zdaniem P. McLarena, P. Freire, i E. Che Guevara tworzyli przestrzenie społeczne, które umożliwiały odzyskanie sprawstwa, choć czynili to zupełnie innymi środkami. I tu

tworzy się pojęcie pedagogiki rewolucyjnej, które P. McLaren wywodzi z filozofii wychowania P. Freire:

Wewnątrz materialistycznej historii walki klas, Freire dostrzegł dwa aspekty edukacji: akcję kulturalną i kulturalną rewolucję. Akcja kulturalna jest ruchem oporu względem rządzącej elity. Rewolucja kulturalna ma miejsce po tym, jak polityczna i społeczna rewolucja już zwyciężyła (tamże, s. 195).

Przy tym, to właśnie walka rewolucja jest postrzegana przez P. McLarena jako forma przekraczania granic praktyki, która pozostała uformowana przez konflikt społeczny, wynikający z asymetrii społecznych, opresji i dyskryminacji, a kluczowa fraza z późnych prac P. Freire – *jedność w różnicy* – oznacza moment solidarności grup defaworyzowanych przeciwko nierównościom i ich materialnym przejawom (tamże, s. 202). O ile poglądy P. McLarena są rewolucyjne, o tyle poglądy H.A. Giroux można określić jako reformistyczne. P. McLaren chce wyjść poza logikę kapitalizmu, a H.A. Giroux postuluje powrót do państwa dobrobytu (Giroux 2014, s. 41). W obu jednak przypadkach obserwować możemy powrót kwestii socjalnej do dyskursu pedagogicznego, a to za sprawą filozofii wychowania P. Freire.

Interesy, edukacja i interwencja

Choć jestem zdania, że kontekst klasowy cały czas był obecny w poglądach P. Freire, to w żadnym wypadku nie dyskutuję z tezą, iż koncepcja autora *Pedagogii uciśnionych* podlegała ewolucji. A. C. Scocuglia wyróżnia cztery kolejne etapy rozwoju poglądów P. Freire. Pierwszy okres, który obejmuje lata 50. i 60, charakteryzuje się traktowaniem edukacji jako procesu budowania świadomości, z jednej, i jako proces wolnościowy, z drugiej strony. Jak pisze A.C. Scocuglia: *Krytyczna świadomość początkowo pojmowana była jako produkt procesów psycho-pedagogicznych, a dopiero później jako „świadomość klasowa” zgodnie z rozumieniem marksistów (...)* (Scocuglia 2005, s. 23). Wcześniej jednak edukacja jako praktyka emancypacyjna ma znaczenia bardziej pragmatystyczne i choć budowanie świadomości krytycznej w szerokich masach społeczeństwa stanowi dla P. Freire wymóg ówczesnego momentu historycznego, to postulat powszechnej alfabetyzacji ma charakter reformistyczny. W tym sensie, że – jak pisze A.C. Scocuglia – konstruowanie krytycznej świadomości narodowej nie przekracza granic logiki kapitalizmu, a jedynie (i jednocześnie „aż”) stanowi działanie na rzecz demokratyzacji przestrzeni publicznej (tamże, s. 25–26). Do tego momentu edukacja emancypacyjna zwrócona jest przeciw alienacji, lecz alienacja ta jest pojmowana bardziej w kategoriach egzystencjalistycznych niż marksistowskich w tym sensie, że chodzi bardziej o jednostkę i jej subiektywne poczucia wyobcowania, niż

o klasę i alienację obiektywną. Niemniej P. Freire używa pojęcia klasy społecznej (klasy dominującej, klasy średniej, klasy robotniczej czy klasy uciśnionej), lecz w dużo bardziej neutralny sposób, niż ma to miejsce po usytuowaniu uciśnionych w centrum rozważań.

Koncepcja pedagogii uciśnionych lokuje klasę uciśnionych jako kategorię polityczną wewnątrz praktyki pedagogicznej, a za tym podąża dowartościowanie pojęcia interesu klasowego oraz różnego rodzaju konieczności, które wynikają z porządku klasowego i określają procesy pedagogiczne (tamże, s. 26). Etap ten i kolejne dopuszczają pewną dozę determinizmu, ale – co najważniejsze – determinacja ekonomiczna podatna jest na opór uciśnionych wobec ucisku, który jest warunkiem możliwości emancypacji nie tylko warstw ludowych, ale także emancypacji warstw dominujących od alienującego porządku społecznego (Freire 1975, s. 54–60). Jak pisze P. Freire: (...) *uciśnieni emancypują się sami i mogą uwolnić uciskających. Tymczasem klasy uciskające ani nie czynią wolnymi innych, ani siebie* (tamże, s. 60). Zatem, o ile w początkowej fazie wolność miała charakter indywidualny, o tyle – zdaniem A.C. Scocuglii – od *Ação cultural para a liberdade* ma już charakter klasowy, w tym sensie, że uwzględnia porządek społeczny wraz z obecnymi w jego wnętrzu konfliktami (Scocuglia 2005, s. 27). Wtedy też pojawia się kluczowe dla edukacji ludowej w duchu freireowskim rozróżnienie na preferowaną *edukację z uciśnionymi* wobec krytykowanej *edukacji uciśnionych*. Na tym etapie pojawiają się także w myśleniu P. Freirego tropy z koncepcji A. Gramsciego (szczególnie związek między pedagogią i hegemonią), a także dowartościowana zostaje relacja Pan–Niewolnik (tamże, s. 27–28). Ostatecznie celem edukacji emancypacyjnej jest takie konstruowanie krytycznej świadomości społecznej, które prowadzi do tego, by klasa uciśniona zaczęła myśleć w kategoriach klasy-dla-siebie (tamże, s. 29). Tak jak drugi etap rozwoju koncepcji P. Freire charakteryzuje się uznaniem politycznych aspektów procesów edukacyjnych, tak kolejny etap – zdaniem A.C. Scocuglii – idzie tą drogą jeszcze dalej, gdyż P. Freirego uznaje dialektyczną relację pomiędzy edukacją i polityką z charakterystycznym już do samego końca jego twórczości twierdzeniem o tym, że edukacja jest aktem politycznym, a polityka ma niezwykły charakter edukacyjny (tamże, s. 29). Ten etap w pełni dowartościowuje pojęcie klasy, a sama edukacja emancypacyjna ma mieć charakter edukacji na rzecz świadomości klasowej (tamże, s. 30). Ostatni etap ewolucji myśli P. Freirego (lata 90.) naznaczony jest przez rozwój postmodernistycznej odmiany myślenia o edukacji, ale nie oznacza to jednak rezygnacji z pojęcia klasy, czy też pominięcia kontekstu ekonomicznego określanego przez późny kapitalizm. Jak pisze A.C. Scocuglia – (...) *analizyczny nacisk skoncentrowany na „walce klas” oddaje miejsce codziennym walkom, (...) upartej egzystencji milionów „pod-ludzi” naznaczonych kapitalistyczno-neoliberalnym cynizmem czy też horrorem totalitaryzmów, milionów wykluczonych i pokonanych przez historię* (tamże, s. 32). A.C. Scocuglia określa postmodernizm P. Freirego jako *krytyczny i progresywny* i dodaje, że (...) *w tendencjach postmodernistycznych, które dowartościowują kwestie różnicy, różnorodności, zagadnienie płci i et-*

niczności, praw odpowiedzialnych za pełną obywatelskość, obywatelstwo planetarne i wielokulturowość (...), postmodernizm P. Freirego (...) dostrzega rosnące różnice społeczne i jest wrażliwy na tych, co bez ziemi, bez chleba, bez dachu nad głową, bez szkoły lub bez szkoły o jakiegokolwiek wartości, bez pracy i bez nadziei (tamże, s. 41–42). W tym sensie postmodernistyczny etap rozwoju koncepcji P. Freirego ciągle pozostaje wrażliwy na kwestie ekonomiczne, a zarazem nie popełnia błędów, które krytykowane są przez P. McLarena, a które obecne są w postmodernistycznym dyskursie nauk społecznych późnego kapitalizmu.

Z punktu widzenia zagadnienia interesów dużo ciekawszą interpretację ewolucji poglądów P. Freirego przedstawia D.R. Streck (2009, s. 63–72), który bardziej niż na rozwój teorii P. Freirego kładzie nacisk na teoretyczną i praktyczną działalność autora *Pedagogii uciśnionych* wpisaną w proces polityczno-etycznego rozwoju Brazylii. D.R. Streck opisuje powrót P. Freire z wygnania (po wprowadzeniu amnestii w 1979) i jego włączenie się w procesy demokratyzacji kraju, ale i tu charakterystyczne jest znacznie szersze niż na co dzień spotykane w naszym postpolitycznym kontekście pojmowanie demokracji. Oprócz walki o prawa człowieka i demokratyzację w wąskim politycznym rozumieniu, rekonkwista demokratyczna dokonuje się poprzez walki związków zawodowych o prawo pracy, walki o publiczną szkołę powszechną, czy też walki o prawo do ziemi, które stawiane jest na równi z innymi prawami obywatelskimi (tamże, s. 67–68). Co więcej, i co ważniejsze, demokratyzacja ma odbywać się za sprawą prowadzonych na dużą skalę polityk publicznych – tę zmianę myślenia D.M. Streck określa jako moment przesilenia paradygmatycznego, którego istotą jest przejście od *paradygmatu wyzwolenia* do *paradygmatu hegemonii* (tamże, s. 68). Innymi słowy, już nie chodzi o to, by krytykować naruszenie praw człowieka przez państwo, ale o to, by wykorzystać państwo do realizacji projektu ochrony praw warstw ludowych, w tym praw ekonomicznych. Zatem przesilenie paradygmatyczne, o którym mowa, idzie dalej niż krytyka rzeczywistości społecznej i edukacyjne konstruowanie dystansu do porządku społecznego w celu przeistoczenia się warstw ludowych w klasę-dla-siebie, jest to już bowiem działalność owej klasy-dla-siebie, zmierzająca do przejścia i wykorzystania władzy politycznej jako narzędzia gwarantującego ochronę interesów grup defaworyzowanych. Wobec takiej zmiany perspektywy w 1979 roku nie powinno dziwić zaangażowanie P. Freirego w wąsko pojmowaną politykę pod postacią działalności (od 1980) w *Partido dos Trabalhadores*.

Przejście do paradygmatu hegemonii silnie powiązane jest z rozwijaniem pojęcia interwencji. Przy czym, jak pisze P. Freire i co szczególnie ważne w kontekście teorii interesów, pedagogiczne pojęcie interwencji równie dobrze może dotyczyć interesu grup emancypujących się, jak i grup dominujących:

Gdy mówię o edukacji jako interwencji, odnoszę się jednocześnie do dążenia do radykalnej zmiany społeczeństwa w takich obszarach jak ekonomia, stosunki społeczne, własność, prawo do zatrudnienia, do ziemi, do edukacji i opieki zdrowot-

nej, ale także do stanowiska reakcyjnego, które zmierza do zatrzymania historii i utrzymania niesprawiedliwego porządku społeczno-ekonomicznego i kulturowego (Freire 1998, s. 99).

Pracuje tu anestetyczna metafora edukacji, zgodnie z którą – zdaniem M. Gadotiego – wiele potencjałów zmiany pozostaje uśpiona, i może zostać rozbudzona właśnie przez interwencję edukacyjną (Gadotti 2010, s. 21). Interwencja pedagogiczna stanowi istotę edukacji ludowej oraz łączy się z pojęciami kręgu kultury i czytania świata, jak piszą L. Fernando, C. Henriques, M.M. Torres:

Krag kultury pojmowany jest jako przestrzeń akcji edukacyjnej, w której uczestnicy są zaangażowani w powszechny proces nauczania i uczenia się, w którym występuje wolność użycia słowa, interwencji, ustanowienia relacji horyzontalnych, doświadczania wspólnych akcji kolektywnych, przewartościowania praktyk i pojęć, nowego odczytania świata (...) (Fernando, Henriques, Torres 2009, s. 116).

Przy tym nie jest to umiarkowane odczytanie idei P. Freirego w *quasi*-demokratycznym i liberalnym stylu, gdyż badacze i edukatorzy skupieni wokół IPF skłonni są do radykalnych postulatów politycznych i pedagogicznych oraz radykalnej retoryki, gdzie edukacja w ogóle, a edukacja ludowa w szczególności, jest narzędziem polityczno-pedagogicznym (tamże, s. 117). I właśnie pojęcie edukacji ludowej w jakimś sensie może być uznane za najbardziej radykalny pomysł P. Freirego i freirystów, szczególnie w polskiej perspektywie teoretycznej, w której wszystko co ludowe spotkać się może z fatalnym odbiorem, bo choć faktycznie pomysł na edukację ludową jest dość umiarkowany, gdy uświadomimy sobie, że chodzi o urzeczywistnienie *praxis* za sprawą utrzymania obustronnego powiązania pomiędzy procesami poznania a interwencją dokonywaną w rzeczywistość społeczną (Assumpção, Landgraf, Preturlan 2009, s. 76), to nadanie temu myśleniu kontekstu klasowego i włączenie teorii interesów z umiarkowanie liberalnego projektu pedagogicznego zmieniają się w radykalny projekt pedagogiczny przekształcenia świata zbudowanego na rozmaitych nierównościach społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem nierówności ekonomicznych:

Wspólna lektura własnej rzeczywistości, zawierająca wizję wzmocnienia władzy ludu, (...) Edukacja Ludowa (pisane wielką literą – przyp. P.S.) wiąże się również z organizowaniem się klas ludowych w celu interwencji w rzeczywistość, zgodnie z własnym interesem klasowym i klasowymi potrzebami (Pacheco Júnior, Torres 2009, s. 26).

Mówiąc wprost, edukacja jest elementem pośredniczącym w procesie sprawowania władzy, a kontekst tego procesu, a zatem i kontekst edukacyjny, kształtowany jest w głównej mierze przez konflikt klasowy. Koncepcje interwencji i polityk publicznych, które składają się na przejście do paradygmatu hegemonii, zarówno znajdują

szerokie zastosowanie praktyczne, jak i kształtują dyskurs teoretyczny IPF. Wobec czego z jednej strony mamy do czynienia z problemami bardziej oczywistymi, jak choćby promowanie edukacji dorosłych jako formy polityki publicznej (Gadotti 2009), rozwoju pomocy społecznej i traktowanie jej jako formy upelnomocnienia (Moraes 2011, s. 143–144), interwencji na rzecz antydyskryminacyjnych polityk publicznych (Tavarez 2011, s. 31–42), ze szczególnym uwzględnieniem praw ekonomicznych bez względu na płeć, rasę i etniczność (Santos, Santos, Galvão 2011, s. 81–93), czy związku edukacji, praw człowieka i demokratycznej kontroli w kształceniu nauczycieli (Caria de Souza 2011). Z drugiej strony, zagadnienie interwencji i polityk publicznych pojawia się w problematyce mniej oczywistej lub bardziej wysublimowanej, jak choćby zagadnienie dekolonizacji (Romão, Gadotti 2012), problem kryzysu wiedzy i poznania w kontekście edukacji ludowej (Assumpção, Notari, Vilutis 2009, s. 143–162), czy ekonomiczne konteksty edukacji proekologicznej (Cecon 2012). Nie mniej radykalnie od swych uczniów kwestię interwencji oraz klasy postrzega sam P. Freire. Choć jeszcze ciekawiej radykalizm P. Freirego postrzegany jest przez aktualnego dyrektora IPF, M. Gadottiego:

To nie tak, że upolityczniamy edukację. Ona zawsze była upolityczniona, pozostając zawsze na usługach klas dominujących. To oto zasada, którą podziela Paulo Freire, zasada podstawowa dla każdej napisanej przez niego strony (Gadotti 1979, s. 6).

Obecność teorii interesów w odmianie klasowej w trzech z czterech etapów rozwoju myśli autora *Pedagogii uciśnionych* nie oznacza, że P. Freire nie dyskutował z marksistami, a szczególnie tymi, którzy przywiązani byli do mechanistycznej wizji historii. Jedną z zasadniczych krytyk P. Freirego wobec zinstytucjonalizowanego marksizmu tyczyła się zarzucenia przez komunistów i socjalistów pracy z lumpenproletariatem jako warstwą bez znaczenia dla procesu historycznego (Freire 1992, s. 19). W książce z ostatniego, naznaczonego już przez postmodernizm, etapu rozwoju P. Freire pisze:

Praktyka polityczna, która ma swój fundament w mechanistycznym pojmowaniu Historii, redukująca przyszłość do konieczności, „kastruje” zdolność ludzi do decydowania, do wyboru, jednocześnie nie ma dość siły, by zmienić istotę Historii. (...) przewaga rozumienia Historii w kategoriach możliwości, gdzie nie ma miejsca dla mechanistycznego wyjaśnienia faktów, ani lewicowych projektów politycznych, które pozbawione są wiary w krytyczne zdolności klas ludowych (Freire 2001, s. 9).

Przedmiotem krytyki, której dokonuje P. Freire, jest postawa intelektualna nazwana przez S. Brzozowskiego engelsizmem, postawa nie do zaakceptowania w sytuacji pojmowania edukacji w kategoriach polityczno-pedagogicznych i myślenia w kategoriach nadziei. Kluczową zatem różnicą między P. Freirem a uchodzącymi za ortodok-

syjnych marksistami dotyczy pojmowania procesów historycznych oraz roli warstw ludowych. Kolejną istotną oś sporów dotyczy pojęcia klasy uciśnionych, które – jak przedstawia ów spór w *Pedagogii nadziei* P. Freire – zdaniem ortodoksyjnych marksistów jest pojęciem pustym i zbyt luźno powiązaniem z marksizmem, szczególnie w kontekście postrzegania walki klas w kategoriach siły napędowej procesów historycznych (Freire 1992, s. 46). Natomiast dla P. Freirego myślenie ortodoksów jest nazbyt mechanistyczne, a także błędnie uprzywilejowuje proletariat i jego walkę o emancypację (tamże, s. 46). Zdaniem P. Freirego walka klas nie wyjaśnia wszystkich procesów społecznych, ale nie można zrozumieć społeczeństwa bez perspektywy klasowej właśnie (tamże, s. 46–47, 79). Co więcej, koncepcja P. Freirego jest koncepcją świadomą swej pedagogiczności, co w tym wypadku oznacza założenie, iż jednostkowa świadomość ucisku poprzedza świadomość klasową uciskanych oraz proces stawania się klasą-dla-siebie (tamże, s. 46). Przy tym klasa uciskana (nieistotne, czy są to robotnicy, czy grupa defaworyzowana z jakiegokolwiek innego powodu) wyzwala nie tylko siebie, ale i uciskających z opresyjnych relacji społecznych, a zatem jest motorem historii (tamże, s. 46). Jak ujmuje to w *Pedagogii nadziei* P. Freire:

Dlatego też, jako jednostka i jako klasa, opresor ani nikogo nie czyni wolnym, ani siebie nie czyni wolnym. Dzieje się tak, ponieważ wyzwala się, poprzez walkę konieczną i sprawiedliwą, uciśniony jako jednostka i jako klasa, a zarazem uwalnia uciskającego z prostej przyczyny uniemożliwienia mu dalszego ucisku (tamże, s. 51).

W mojej opinii takie przedstawienie kwestii emancypacji wobec determinującej siły stosunków dominacji (ekonomicznej lub innej) jest sposobem na przełamanie impasu znanego w pedagogice krytycznej z *Theory and Resistance* H.A. Giroux. Mówiąc wprost, to nie teorie reprodukcji są wrogami emancypacji, ale grupy dominujące ze szczególnym uwzględnieniem dominacji ekonomicznej. A mówiąc zupełnie inaczej – ekonomia determinuje procesy społeczne i edukacyjne, trudno się w ogóle z tym nie zgodzić na poziomie faktów, ale – jak powiada P. Freire – można się z tym nie zgodzić w praktyce, gdyż człowiek nie tylko jest determinowany przez struktury ekonomiczne, ale ma też zdolność do przekształcenia tych struktur poprzez interwencję polityczno-pedagogiczną (Freire 2000, s. 27–28). I to kategoria interwencji zdaje się mi najtrafniejszym pojęciem regulującym relacje pomiędzy podmiotem i strukturą, teorią i praktyką czy determinizmem i przygodnością w procesach rozwoju społeczeństw, gdyż w perspektywie Freireowskiej świadomość bycia zdeterminowanym może nie być formą fatalizmu, o ile *otwiera drogę do interwencji w świecie* (tamże, s. 28). Interwencja klasy ludowej w rzeczywistość społeczno-polityczną nie tylko przekształca tę grupę w klasę-dla-siebie, ale i powoduje, że z przedmiotu historii staje się ona historią podmiotem (tamże, s. 36–37).

Ciągle trzeba pamiętać, że poglądy P. Freirego są mocno osadzone w teorii i praktyce pedagogicznej, a zatem nic nie dzieje się automatycznie ani nie jest tak, że aktywność

polityczno-pedagogiczna grup uciskanych pojawi się wraz z momentem jakiejś mitycznej dojrzałości historycznej. Interwencja pedagogiczna, która powinna kojarzyć się z rozbudzaniem potencjału emancypacyjnego, jest koniecznym warunkiem możliwości interwencji politycznej kojarzonej z politykami publicznymi i przejściem – jak nazwał to D.R. Streck – do paradygmatu hegemonii w myśleniu i praktycznej działalności P. Freirego. I tu kluczowe jest pojęcie budzenia *nadziei* jako wymogu dla *problematyzacji przyszłości*, które się wiąże z pojęciem *historii jako możliwości* (tamże, s. 28).

O ile nie można negować istnienia czynników obiektywnych (historycznych, społecznych i ekonomicznych), o tyle właśnie na przekór tym czynnikom – zdaniem P. Freirego – nadzieja ma sens w kontekście koniecznej walki o charakterze emancypacyjnym. Jak pisze: *Moja nadzieja jest konieczna, ale nie wystarczająca. Nie wygrywa ona walki, ale bez niej walka słabnie i powstaje wahanie* (Freire 1992, s. 5). Z jednej strony *nadzieja jest koniecznością ontologiczną*, a z drugiej, poczucie beznadziei jest *nadzieją, która straciła swój cel* i co ważniejsze, to poczucie beznadziei może być stymulowane przez prowadzoną przez klasy dominujące walkę klas, sprowadzającą się do polityki ucisku (tamże, s. 5–19). Walka klas prowadzona przeciwko klasom ludowym jest kontekstem emancypacyjnej walki klas i oporu uciśnionych wpisanego w logikę przetrwania (Freire 2001, s. 26). Najpotworniejszym rezultatem walki klasy uciskającej przeciwko klasom ludowym jest wywołanie paralizującego strachu i utrata nadziei – doprowadzenie uciśnionych do *porzucenia projektu jutra* (tamże, s. 27). Oto miejsce i przedmiot interwencji pedagogicznej, a także wymóg stawiany *postępowemu nauczycielowi*:

(...) *wiąże się to z koniecznością kompetentnej interwencji demokratycznej edukatora, interwencji w dramatyczne sytuacje, w jakich znaleźli się przedstawiciele warstw ludowych tracąc niejako swoje miejsce w świecie. Wyzyskani i uciśnieni do tego stopnia, że zostali wywłaszczeni z własnej tożsamości* (tamże, s. 27).

I dalej:

Postępowy nauczyciel jest lojalny wobec radykalnego (...) powołania do bycia wolnym, a także (lojalny – przyp P.S.) wobec otwartego i krytycznego rozumienia istotności usytuowania klasowego, płci oraz rasy dla walki o wyzwolenie (tamże, s. 46).

Pominięcie wątków interesów grupowych obecnych w edukacji (na poziomie praktyki oraz refleksji teoretycznej) jest dla P. Freirego przykładem *naiwnej pedagogii*, która pod pozorem neutralności światopoglądowej oraz przy użyciu kulturowej transmisji jest formą inwazji elit na klasy ludowe, połączoną z próbą ich kolonizacji (tamże, s. 40–41). Pedagogika radykalna i krytyczna jest tedy koniecznym zaangażowaniem, a to znaczy, że nie może być neutralna ani udawać, że jest neutralna, ani też dać się zwieść innym odmianom pedagogiki, bo jakoby były one bardziej naukowe, bardziej obiektywne.

Zakończenie: interesy, interwencja i perspektywa po-krytyczna

W tym miejscu, w którym znalazły się społeczeństwa krajów rozwiniętych bardziej niż kiedykolwiek od półwiecza, staje się jasne, że nierówności społeczne nie ustąpiły, a społeczne nierówności ekonomiczne powiększają się nieprzerwanie od przełomu lat 80. i 90. (Piketty 2015, s. 293–577). Porzucenie idei państwa opiekuńczego, porzucenie kwestii socjalnej, które nastąpiło na początku lat 80. w krajach Zachodu i 90. w krajach dawnego bloku wschodniego, zwycięstwo neoliberalnej narracji kapitalistów, wycofanie się partii lewicowych z reprezentowania warstw ekonomicznie defaworyzowanych – to wszystko są objawy alergicznej reakcji na filozofię Marksa, na narrację zakładającą fundamentalną równość między ludźmi. Przy tym brazylijska odmiana pedagogiki krytycznej ma niesłychaną przewagę nad odmianą z Ameryki Północnej czy polską – postmodernizm z jego fetyszem krytyki totalnej prowadzącej do indyferentyzmu nie doprowadził do polityczno-pedagogicznego obezwładnienia zwolenników tej koncepcji. Przewaga, o której mowa, to zacofana (z punktu widzenia postmodernizmu) modernistyczno-oświeceniowa wiara w postęp, który można osiągnąć za pomocą realizacji polityk publicznych, których rezultatem jest choćby niebagatelny fakt zmniejszenia liczby gospodarstw domowych żyjących w ubóstwie z 13,31 mln do 7,44 mln w ciągu ośmiu lat ogólnonarodowego funkcjonowania programu *Bolsa Família* (Barański 2014, s. 154–156). Jednakże – i tu koło się zamyka – niezbędna do prowadzenia tego rodzaju interwencji polityczno-pedagogicznych jest konieczna teoria interesów z jej szczególną odmianą klasową, a zatem i z pojęciem walki klas jako politycznego jądra w procesach ekonomicznych.

Moim zdaniem brazylijska odmiana pedagogiki krytycznej za sprawą teorii i praktyki interwencji pod postacią polityk publicznych i edukacji ludowej jest przełamaniem impasu, w którym znalazła się pedagogika krytyczna. Jest ona doskonałym przykładem realizacji imperatywu formułowanego przez S. Brzozowskiego:

Myśl apeluje tu jako do swego ocalenia do istnienia klasy robotniczej i jej wyzwolenia. To jest jednak tylko postulat myśli; znaczy to, że, by zostać wierną sobie, myśl ludzka musi wcielić się w klasę robotniczą, zlać się z nią. Inteligencja musi stać się organem wyzwolenia warstw pracujących. Jest to właściwie etyczny, logiczny imperatyw wytworzony dla inteligencji i przez nią (Brzozowski s. 331–332).

Interesy były, są i w wyobraźalnej perspektywie będą kwestią kluczową w pedagogice radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej – są one racją jej istnienia.

Bibliografia

- ASSUMPCÃO R., LANDUCCI LANDGRAF F., BARRETO PRETURLAN R., 2009, *Leitura de mundo na perspectiva freirana: desafios contemporâneos da Educação Popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação Popular na perspectiva freirana*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- ASSUMPCÃO R., NOTARI J., VILUTIS L., 2009, *O significado da sistematização na Educação Popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação Popular na perspectiva freirana*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- BARAŃSKI S., 2014, *Bolsa Família. Brazylijski program walki z ubóstwem w doświadczeniu jego beneficjentów*, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4.
- BOWLES S., GINTIS H., 1987, *Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*, Basic Books, New York.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 1991, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London.
- BRZozowski S., 1990, *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- CARIA DE SOUZA A., 2011, *Projecto político-pedagógico. Em busca de novos sentidos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- CECCON S., 2012, *Educação ambiental crítica e a prática de projectos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- DOWBOR L., 2009, *Demokracja ekonomiczna*, KiP, Warszawa.
- FERNANDO L., HENRIQUES C., TORRES M.M., 2009, *Potencialidades do círculo de cultura na Educação Popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação Popular na perspectiva freirana*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- FREIRE P., 1975, *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto.
- FREIRE P., 1992, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf
- FREIRE P., 1998, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- FREIRE P., 2000, *Pedagogia da indignação*, São Paulo: UNESP, www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf
- FREIRE P., 2001, *Política e Educação*, São Paulo: Cortez, www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf
- GADOTTI M., 1979, *Educação e ordem classista*, [w:] P. Freire, *Educação e Mudança*, Paz e Terra, São Paulo, www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf
- GADOTTI M., 2009, *Educação de Adultos como Direito Humano*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- GADOTTI M., 2010, *Povo soberano, povo que educa*, [w:] P.R. Padilha, S. Cecon, P. Ramalho (orgs.), *Município que Educa*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- GRAMSCI A., 1991, *Zeszyty filozoficzne*, PWN, Warszawa.
- GIROUX H.A., 1983, *Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis*, *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3.
- GIROUX H.A., 2001, *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Westport, London.
- GIROUX H.A., 2014, *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, Peter Lang, New York.
- HOOKE B., 2000, *Where we stand: class matters*, Routledge, New York.
- HORKHEIMER M., 1985, *Nowe pojęcie ideologii?*, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżniak, S. Rainko (red.), *Problemy socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- LACLAU E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- MCLAREN P., 2000, *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Rowman & Littlefield, Lanham.

- MCLAREN P., 2005, *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- MORAES C.V., 2011, *Educação em direitos humanos na assistência social*, [in:] F. Rodrigues de Oliveira Pini, C.V. Moraes (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- PACHECO JÚNIOR I., TORRES M.M., 2009, *Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- PIKETTY T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- ROMÃO J.E., GADOTTI M., 2012, *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- SANTOS G., PEREIRA SANTOS M.J., GALVÃO M., 2011, *Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais e de Gênero*, [in:] F. Rodrigues de Oliveira Pini, C.V. Moraes (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- SCOCUGLIA A.C., 2005, *Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna*, *Educação, Sociedade e Culturas*, N° 29.
- STAŃCZYK P., 2013, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UG, Gdańsk, <http://kiw.ug.edu.pl/pl/ebooki/517-czlowiek-wychowanie-praca-w-strone-krytycznej-pedagogiki-pracy.html>
- STRECK D.R., 2009, *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- SZKUDLAREK T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls. Kraków.
- TAVAREZ C., *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes e Prática Educativa*, [in:] F. Rodrigues de Oliveira Pini, C.V. Moraes (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- ZAMOJSKI P., 2014, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 67(3).
- ŽIŽEK S., 2008, *W obronie przegranych spraw*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Inne źródła:

- SZKUDLAREK, T., 2015, V Międzynarodowa Konferencja Edukacji Krytycznej „Analiza – Edukacja – Działanie. Edukacja krytyczna na rzecz ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości”, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, www.youtube.com/watch?v=YR8xl4qok4s

Wszystkie źródła elektroniczne stan na 31.10.2015.

Interests, economics and emancipation. On return of critical pedagogy to socio-economic issues and category of intervention

The article deals with problem of class interests in contemporary critical theory in education. Eradication of social class from social sciences is side effect of postmodern inspirations. Although that kind of attitude is fundamentally critical it also is counterproductive because it brings indifference to question of socio-economic issues. The article aims at presenting return of American radical pedagogy to the notion

of social class and class struggle (hooks 2000; McLaren 2000; 2005) inspired by philosophy of brazilian educator Paulo Freire. The second part of the text contains presentation of P. Freire's (1975; 1992; 1998; 2000; 2001; Scocuglia 2005; Streck 2009). thought evolution from neutral to class-focused perspective in emancipatory education and then from emancipatory towards hegemony paradigm in the politics of education. In the end the concept of the intervention is considered as the way out from impasse of critical theory of education to the radical and revolutionary praxis engaged in social change for social justice.

Keywords: *critical pedagogy, intervention, social class, emancipation, public politics, Paulo Freire*