

PIOTR STAŃCZYK

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedps@univ.gda.pl

Freirego Suchodolskim – Suchodolskiego Freirem: pedagogika materialistyczna i krytyka ideologii

Głównym zadaniem tego artykułu jest przedstawienie analizy porównawczej materialistycznej teorii edukacji Bogdana Suchodolskiego oraz emancypacyjnej pedagogii Paula Freire. Powodem dla przeprowadzenia tej analizy jest fakt, że P. Freire inspirował się tekstem B. Suchodolskiego *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* w okresie pisania *Pedagogii uciśnionych*. Co jednak ważniejsze, koncepcja pedagogiki materialistycznej została najpełniej wykorzystana przez P. Freire w trakcie akcji alfabetyzacyjnych w Afryce, co zostanie przedstawione na przykładzie udanej akcji w Demokratycznej Republice Wysp Św. Tomasza i Książęcej. Podstawową tezę tego tekstu jest dostrzeżenie w połączeniu materialistycznej teorii edukacji i emancypacyjnej edukacji ludowej potencjału do przezwyciężenia impasu, w którym znalazła się pedagogika krytyczna. Materialistyczna i emancypacyjna pedagogika rzeczy pozwala na rewizję poglądów na krytykę ideologii i generowanie zmiany społecznej w obszarze edukacji i polityki.

Słowa kluczowe: *Bogdan Suchodolski, Paulo Freire, pedagogika materialistyczna, krytyka ideologii, pedagogika krytyczna, pedagogika rzeczy*

W latach 2003–2005 nad dorobkiem Bogdana Suchodolskiego toczyła się intensywna dyskusja w kwartalniku *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (Kwieciński 2003; 2004; 2005; Wojnar 2005a; 2005b; Jankowski 2005; *Stanowisko Zespołu* 2004). Nie można też zapominać o dwóch książkach L. Witkowskiego (2001; 2013), w których również podnoszona była kwestia wartości prac B. Suchodolskiego dla polskiej pedagogiki. Niemniej będę unikał rekonstrukcji tej wymiany poglądów. Mówiąc wprost, osoby bardziej kompetentne ze względu na rozległą wiedzę na temat prac B. Suchodolskiego, a także osoby, które go znały i z nim współpracowały osobiście,

już się wypowiedziały. W tej kwestii i w tej chwili od strony polskiej recepcji prac B. Suchodolskiego nie zmieni się nic. Jednak moja droga do prac B. Suchodolskiego jest drogą okrężną i wiedzie przez recepcję jego prac w brazylijskiej odmianie pedagogiki krytycznej. Mam tutaj na myśli m.in. odwołania do prac B. Suchodolskiego dokonywane przez M. Gadottiego (1994; 1996; 2000; 2012), jednego z najbardziej wpływowych freirystów. Wobec czego mój projekt *Freirego Suchodolskim, Suchodolskiego Freirem* jest próbą spojrzenia na filozofię wychowania B. Suchodolskiego przez pryzmat brazylijskiej pedagogiki krytycznej, ale przede wszystkim przez pryzmat pedagogii emancypacyjnej P. Freire. Moim zdaniem, taka perspektywa może być płodna poznawczo, tak dla recepcji dorobku B. Suchodolskiego, jak i dla lepszego zrozumienia Freirowskiej odmiany myślenia o edukacji. Punkty wspólne obu perspektyw to przede wszystkim cel wychowania, którym ma być wyzwolenie człowieka, a także skupienie się na materialności procesów edukacyjnych, co łącznie może zostać oznaczone zarzuconym onegdaj pojęciem pedagogiki materialistycznej.

Zadanie, które sobie stawiam, może spotkać się z zarzutem nadmiernej dowolności interpretacyjnej, ale – co jest faktem praktycznie nieznanym w polskiej pedagogice – meksykańskie wydanie *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* B. Suchodolskiego (1957) miało wielki wpływ na P. Freire w okresie pisania *Pedagogii uciśnionych*, jak wprost stwierdza to J. F. Mafra, autor wprowadzenia i tłumacz wyboru tekstów B. Suchodolskiego, który ukazał się w 2010 roku w Brazylii (Wojnar, Mafra 2010):

Ze względu na zgodność jego życia i pism, i ze względu na opcję polityczną w podejściu do celów, Suchodolski stał się jednym z punktów odniesienia Paula Freire, który uznaje go za „ostatniego humanistę tego wieku”. Faktycznie, polski myśliciel miał bezpośredni wpływ na myśl brazylijskiego edukatora. Można to dostrzec tak samo w obecności jego (B. Suchodolskiego – przyp. P.S.) koncepcji w obszarze pedagogii wyzwolenia w Brazylii, jak i w owocnym dialogu, który (B. Suchodolski – przyp. P.S.) nawiązał z Freirem w trakcie spotkań i korespondencyjnie.

W osobistej kolekcji Paula Freire, umieszczonej w Instituto Paulo Freire, natknąć się można na kilka dzieł Suchodolskiego, a pośród nich „U podstaw materialistycznej teorii wychowania” (Teoria marxista de la educación – przyp. P.S.). Była to, bez wątpliwości, jedna z lektur brazylijskiego edukatora, w trakcie pisania „Pedagogii uciśnionych” (Pedagogia do oprimido – przyp. P.S.), jego arcydzieła, skończonego jesienią 1968.

Zgodnie z sygnaturą z pierwszej strony książki, naniesioną przez samego Freirego (...) otrzymał on egzemplarz „Teoria marxista de la educación” w Santiago de Chile w listopadzie 1967. Sądząc po zapiskach, które pojawiają się we wszystkich rozdziałach, przestudiował ją w całości. Zawsze podkreślając bardziej znaczące fragmenty, nanosząc atramentem notatki w tamtej właśnie książce, Paulo Freire dialogował, (...), z tezami Suchodolskiego, które w takiej lub innej formie włączone zostały do różnych pism brazylijskiego edukatora.

Łatwo to stwierdzić poprzez sprawdzenie podkreśleń i adnotacji dokonanych przez samego Paula Freire w egzemplarzu, do którego się odnosimy. Napotkać tam można refleksje odnoszące się do koscienityzacji, humanizacji, praxis, autonomii, oprócz innych jeszcze kategorii powtarzających się we Freirowskiej twórczości (Mafra 2010, s. 37–38).

Wobec czego rodzi się bardzo poważna rozbieżność w recepcji dorobku B. Suchodolskiego w polskiej i brazylijskiej odmianie pedagogiki krytycznej, a szczególnie tej części dorobku polskiego filozofa wychowania i teoretyka kultury, która obejmuje podstawy pedagogiki materialistycznej. Wagę tego problemu dostrzec możemy w takiej oto opinii L. Witkowskiego na temat spuścizny B. Suchodolskiego:

Tymczasem moim celem jest wydobyć wątku wartościowego w pracach B. Suchodolskiego niezależnie od jego innych skłonności czy preferencji albo wręcz dominacji ideologicznej idiosynkrazji marksistowskiej, jakiej nie ma w sposobach twórczego odczytania K. Marksa na Zachodzie, jak w szkole frankfurckiej czy w nurcie strukturalnym marksizmu francuskiego. Nie wydaje się, aby ktoś mógł sympatyzować z dominującym tropem negocowania pedagogiki „burżuazyjnej” ze stanowiska marksistowskiego, ale tym bardziej nie należy wyrzucać do kosza całości rozważań B. Suchodolskiego tylko dlatego, że w jego rozważaniach znajdują się takie błędne, a wręcz przygnębiające akcenty. Można z pewnością stwierdzić, że choć w wielu kwestiach B. Suchodolski był doktrynalnym marksistą, maskującym to niekonsekwentnie zresztą retoryką humanistyczną, to sformułował wiele tez, idei i rozważań mających wartość poza tymi ramami, niezależnie od nich i wbrew nim, czego się często najwidoczniej nie rozumie (Witkowski 2013, s. 172).

L. Witkowskiemu nie wydaje się, *aby ktoś mógł sympatyzować z dominującym tropem negocowania pedagogiki „burżuazyjnej” ze stanowiska marksistowskiego*, tymczasem P. Freire – pedagog o bodaj największej sile wpływu w światowej pedagogice drugiej połowy XX wieku, sile oddziaływania, która utrzymuje się także dzisiaj – docenia tę właśnie część dorobku B. Suchodolskiego, adaptując rozległe obszary refleksji nad podstawami pedagogiki materialistycznej do swojego myślenia, ale przede wszystkim do swego działania, które podejmował w rozlicznych przedsięwzięciach edukacyjnych. Tam, gdzie L. Witkowski dostrzega *przygnębiające akcenty*, tam P. Freire odnajduje impulsy, napędzające jego oświatową epopeję ku pedagogii nadziei. Ujmując to inaczej, to co w dorobku B. Suchodolskiego ze względu na naszą lokalną historię społeczno-polityczną zdawało się utracić wartość, a może nawet mogło uchodzić za bezwartościowe od samego początku, z perspektywy brazylijskiej odmiany pedagogiki krytycznej pozostaje płodną perspektywą do oglądu i organizowania procesów emancypacyjnej edukacji ludowej.

Artykuł ten – ze względu na objętość tego gatunku literatury naukowej – nie może sprostać maksymalistycznym założeniom pełnej równoległej analizy dorobku B. Suchodolskiego i P. Freire, wobec czego podejmuję jedynie próbę osadzenia reprezen-

tatywnego dorobku P. Freire z okresu pedagogii uciśnionych oraz okresu afrykańskiego, w perspektywie pedagogiki materialistycznej B. Suchodolskiego przedstawionej w rozprawie *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Taka decyzja w odniesieniu do B. Suchodolskiego jest już uzasadniona. Jeżeli natomiast chodzi o dobór tekstów z tych właśnie dwóch okresów rozwoju paradygmatu P. Freire, to z oczywistych względów pomijam okres wcześniejszy, który kojarzyć można przede wszystkim z *Educação como prática da liberdade* i z bardziej liberalnym i indywidualistycznym nastawieniem do procesów edukacyjnych (Freire 1967). Pomijam także ostatni okres w rozwoju myśli P. Freire, w którym ten znajdował się pod wpływem amerykańskiej pedagogiki krytycznej, czyli okres *Pedagogia da Esperança* (Freire 1997), a to ze względu na to, że wtedy do korpusu tekstów przewidzianych do analizy musiałbym włączyć również późne teksty B. Suchodolskiego, a szczególnie te, w których pojawia się temat pedagogiki nadziei (Suchodolski 1990, s. 294–323). Przy tym, analizę *Freirego Suchodolskim – Suchodolskiego Freirem* bardzo komplikuje fakt, że B. Suchodolski powołuje się na P. Freire sporadycznie, a P. Freire na B. Suchodolskiego jeszcze rzadziej (do tego momentu znalazłem tylko jedno bezpośrednie odwołanie).

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej zrekonstruuję za B. Suchodolskim podstawowe założenia nieobecnego dyskursu pedagogiki materialistycznej oraz zasygnalizuję teoretyczne miejsca styku myśli polskiego filozofa wychowania i inspirującego się nim P. Freire. Druga stanowić będzie poszukiwanie metody pedagogiki materialistycznej, czyli będzie spojrzeniem na pedagogikę materialistyczną z perspektywy metody P. Freire. Ostatnia część zawiera spojrzenie na Freirowską akcję alfabetyzacyjną w perspektywie materialistycznej krytyki ideologii, a w opozycji do krytyki ideologii proponowanej przez pedagogikę krytyczną z amerykańskich kampusów.

U podstaw materialistycznej teorii wychowania **– nieobecny dyskurs**

Przedsięwzięcie badawcze, które złożyło się na pracę *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, miało – jak pisze B. Suchodolski – odpowiedzieć na pytanie: *W jakim zakresie pedagogika socjalistyczna jest kontynuacją dziejowego rozwoju teorii i praktyki wychowawczej, w jakim zakresie wysuwa i rozwiązuje zagadnienia nowe – oto podstawowe pytanie naszych czasów, stawiane zarówno przez pracowników nauki, jak i przez szerokie rzesze nauczycieli i oświatowców* (Suchodolski 1957, s. 5). Odpowiedź, której udzielił, opierała się na *szczegółowej analizie teoretycznej i praktycznej działalności Marksa i Engelsa*, ponieważ ci stworzyli *zupełnie nową*

koncepcję kultury i historii, społeczeństwa i człowieka. Wyłaniają się tu trzy zasadnicze kwestie wstępne.

Pierwsza, ta najbardziej kontrowersyjna, ale paradoksalnie najłatwiejsza, dotyczy stosunku B. Suchodolskiego do pedagogiki kultury – moim zdaniem nie powinno dziwić przesilenie paradygmatyczne dokonane przez B. Suchodolskiego, jeżeli ten znalazł się pod wpływem nowej, materialistycznej koncepcji kultury, społeczeństwa i człowieka, a także ich historii i uwewnętrznił ją. Mówiąc wprost, podówczas mogło to zerwanie wydawać się bardziej radykalne. Jednak z mojej jednak perspektywy, zmiana myślenia o kulturze, która dokonała się u B. Suchodolskiego, polegała jedynie na uzupełnieniu jej o materialny kontekst. Nie ma więc żadnej sprzeczności między zwrotem B. Suchodolskiego w stronę pedagogiki materialistycznej (kluczowego, acz deprecjonowanego obszaru jego filozofii wychowania), a tym, że przyczynił się on do przybliżenia i przywrócenia do obiegu intelektualnego twórców światowej i polskiej humanistyki w ogóle, a myśli pedagogicznej w szczególności, co jest generalnie uznawane za jednoznacznie pozytywny element dorobku B. Suchodolskiego. Nie ma bowiem żadnej wewnętrznej sprzeczności w spoglądaniu na formy wiedzy i myślenia z perspektywy materialistycznej, co przekłada się na jednoczesny szacunek do nich, ale nie zwalnia z krytyki. W kontekście rekonstruowania podstaw pedagogiki materialistycznej najlepszym przykładem jest tutaj stosunek B. Suchodolskiego do pedagogiki burżuazyjnej, która – choć jest poddana konsekwentnej i druzgoczącej krytyce – to *w pewnej fazie rozwoju dziejowego spełniła rolę postępową* (Suchodolski 1957, s. 283).

I tu pojawia się kwestia druga, której przedmiotem jest stosunek pedagogiki materialistycznej do pedagogiki burżuazyjnej. Píše B. Suchodolski o K. Marksie, iż ten *zdobywał swe własne poglądy* w intelektualnej rozprawie z G.W.F. Heglem (tamże, s. 9). Podobnie było z B. Suchodolskim, który przejął pasję krytyczną i polemiczną od K. Marksa. Wobec czego w rozprawie *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* przeważa retoryka demaskacji, krytyki i walki, a B. Suchodolski zdobywa swe poglądy w polemice z pedagogiką burżuazyjną. B. Suchodolski rekonstruuje poglądy K. Marksa i F. Engelsa, oraz wysnuwając z nich konsekwencje dla teorii edukacji, poddaje krytyce: naturalizm, psychologizm, socjologizm, pedagogikę kultury, pedagogikę utopijną, idealizm, irracjonalizm, subiektywizm, pietyzm, przecenianie wybitnych jednostek i niedoceniając ludu, fatalizm, konformizm, oportunistyczny, czy socjalizm utopijny. B. Suchodolski krytykuje kapitalizm i dehumanizację w ogóle, a klasowy charakter oświaty oraz pedagogikę burżuazyjną jako ideologię w szczególności. Wiele tych krytyk i dyskusji pozostaje zaskakująco aktualna, jak choćby krytyka socjologizmu łącznie z antyredukcyjnym pojmowaniem K. Marksa (*vide* H. Giroux i dyskusja nad wartością teorii reprodukcji), czy krytyka więziennego charakteru szkoły, dyscypliny i policji (*vide* M. Foucault i analogia szkoły i więzienia stosowana do oglądu całości społeczeństwa).

Trzecia wyjściowa kwestia odnośnie do *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* dotyczy nie tylko rodzaju przedsięwzięcia podjętego przez B. Suchodol-

skiego, ale i czasu, w którym zostało ono podjęte. Chodzi mi o to, że trudne do przecenienia jest to, że materiał, którego przeanalizowania z pożytkiem dla pedagogiki podjął się B. Suchodolski, obejmował teksty K. Marksa i F. Engelsa, ówczesnie nieprzetłumaczone na język polski. Rangę zadania, przed którym postawił się B. Suchodolski, oraz to, że *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* jest oryginalnym wkładem B. Suchodolskiego do marksizmu, ale przede wszystkim to, że książka ta ukazała się dopiero w okresie odwilży, zgodnie podkreślają I. Wojnar (1996, s. 22–23; 2010, s. 15) i J.F. Mafra (2010, s. 40).

Przy tym podkreślić należy, że wartość pracy *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* nie sprowadza się jedynie do rangi historycznego dokonania, gdyż część krytyk i dyskusji, w które wnikła się B. Suchodolski, nie tylko jest aktualna, ale wręcz umożliwia przewyżczenie impasu, w którym znalazła się pedagogika krytyczna. Zmierając do określenia szczegółowego celu tego artykułu, uważam, że warto skupić się na wywiedzionej przez B. Suchodolskiego z K. Marksa i F. Engelsa krytyce krytycznej krytyki, która dziś utrafia w praktyczny problem z pedagogiką krytyczną, polegający na tym, że pozbawiona jest ona zdolności do generowania zmiany społecznej. Nawiązując do B. Suchodolskiego interpretacji *Świętej rodziny*, problem pedagogiki krytycznej polega na tym, że jej przedstawiciele głosząc śmiałe idee, mniemają, że są śmiali, ale tak naprawdę, zadowolając się własną śmiałością, powstrzymują się od działania (Suchodolski 1957, s. 25). Tak sformułowana diagnoza dotyczy również piszącego te słowa. Teoretyczne wyjście z tego impasu znaleźć można w filozofii wychowania B. Suchodolskiego, praktyczne natomiast, w emancypacyjnej edukacji ludowej P. Freire. Teoretyczne i praktyczne przewyżczenie krytycznej krytyki wiąże się ze zwrotem w stronę materialności procesów społecznych w ogóle, a edukacyjnych w szczególności. Wobec czego, aby lepiej zrozumieć metodę P. Freire (w kontekście pedagogiki krytycznej), spojrzę na nią przy pomocy poglądów B. Suchodolskiego, które dotyczą problematyki generowania zmiany społecznej, a były wypracowane w dyskusji ze zwolennikami pedagogiki reformy świadomości i zwolennikami zmiany świadomości poprzez zmianę warunków życia. W pierwszej jednak kolejności należy przedstawić syntezę poglądów B. Suchodolskiego na kulturę, historię, społeczeństwo i człowieka, zawartą w *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*.

Punkt wyjścia do analizy relacji między pojęciami kultury, społeczeństwa i człowieka oraz ich historii jest dowolny, gdyż elementy te nierozzerwalnie są ze sobą powiązane, a materializm w pedagogice B. Suchodolskiego nie oznacza w żadnym wypadku redukcjonizmu. Jak pisze on sam o człowieku:

(...) *wszystko w człowieku, poczynając od jego mowy a kończąc na jego poglądach, wytwarzane jest w procesie oddziaływania konkretnego otoczenia, w procesie rozwoju organów zmysłowych w związku z aktywnością człowieka w określonym środowisku, w procesie przekształceń świadomości związanej z warunkami życia i z pracą. Wcale nie z samej siebie, wcale nie „z niczego” dokonywa jednostka od-*

krycia swej jaźni, ale jaźń ta formuje się w niej w procesach, które można badać, których rzeczowe przyczyny można ujawniać. Powstawanie każdej właściwości człowieka winno być rozumiane jako powstawanie czegoś określonego z czegoś określonego i przez coś określonego (Suchodolski 1957, s. 316).

Formuła powstawania *czegoś określonego z czegoś określonego i przez coś określonego* dotyczy poszczególnych pojęć opisujących rzeczywistość społeczną, a więc odnosi się zarówno do człowieka – jak w zacytowanym fragmencie – jak i do kultury, ideologii, stosunków społecznych, sposobów produkcji, czy materialnych warunków codziennego życia. Przy tym ważne jest, by podkreślić aktywną rolę człowieka, który – choć żyje w sieci zależności – to sam kształtuje warunki, w których żyje. Zgodnie z B. Suchodolskim należy tu podkreślić, że praca jest najbardziej ludzką czynnością człowieka – jak to określa – *uprzedmiotowieniem rodzajowego życia człowieka* (tamże, s. 104). Praca ludzka ma na celu znoszenie opozycji między człowiekiem i przyrodą, a przez pracę, czyli przekształcanie świata, człowiek staje się bardziej ludzki w bardziej ludzkim świecie (tamże, s. 220-222). Wobec czego praca jest ludzką formą ekspresji człowieka i dopiero wtargnięcie świata wytworzonego przez człowieka do jego wnętrza oznacza alienację (tamże, s. 122). Oczywiście temat alienacji jest jednym z ważniejszych wątków *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* – i nie ma tu miejsca, by temat ten tu bardziej rozwinąć – ale koniecznie należy podkreślić opozycję między materialną i duchową alienacją. Jak konstatuje za K. Marksem B. Suchodolski (1957, s. 134–135), *odkrycie, że prowadzi się życie zalienowane, prowadzi do tego, że żyje się takim życiem naprawdę*, krytykując tym samym idealistyczną krytykę ideologii, w której życie myślowe uchodzi za bardziej prawdziwe od życia materialnego:

Alienacja nie tylko nie zostaje przewyżczona, ale zostaje zachowana i opleciona fałszem pozornego przewyżczenia. Do istniejących sprzeczności, polegających na tym, iż człowiek nie zdaje sobie sprawy ze swych własnych działań i swych własnych dzieł, dołącza się sprzeczność druga polegająca na tym, iż nie zdaje on sobie sprawy z natury własnej świadomości i traktuje wnioski jako samą rzeczywistość. Rzeczywista alienacja zostaje w ten sposób przesłonięta pozornym przewyżczeniem, które (...) oznacza wewnętrzne rozdwojenie człowieka na życie realne i uległe, zalienowane, oraz życie pomyślane, wolne i uludne (tamże, s. 135).

Prosta konstatacja, która się tutaj rysuje, brzmi, że nie jesteśmy wyalienowani przede wszystkim za sprawą ideologii, ale alienacja ma postać konkretną i materialną, odnosząc się do naszego codziennego jednostkowego i zarazem zbiorowego życia. Sama zaś myślowa krytyka ideologii nabudowanej nad wyalienowanym życiem nie dość, że nie prowadzi do zniesienia alienacji, ale – paradoksalnie – wzmacnia alienację, gdyż za sprawą pozoru jej zniesienia petryfikuje tak ideologię, jak i jej materialną bazę. Mówiąc wprost, idealistyczna krytyka ideologii, krytyka, która pomija materialność procesów społecznych, ma swój rezultat w pasywności. Oto zbliżamy się do

zasadniczego zadania tego tekstu, którym jest przyjrzenie się mechanizmom zmiany społecznej, które silnie wiążą się z problemem krytyki ideologii. Wyrażając to wprost i nawiązując jednocześnie do współczesnej problematyki – dyskursywna krytyka władzy dyskursu nie przynosi oczekiwanych rezultatów, ale stanowić może przyczynę ekspansji pacywizmu społecznego.

Tu pojawia się pytanie o program filozoficzno-pedagogiczny alternatywy dla idealistycznej krytyki ideologii. Oczywiście rozwiązanie jest już znane (lecz dezawuowane w polskiej pedagogice, co jednak stanowi wyraz szerszej tendencji obecnej w „pedagogice burżuazyjnej”, ale co szczególnie problematyczne jest w jej odmianie krytycznej) i polega na zwróceniu się w stronę materialności i konkretności rzeczywistego życia ludzi – życia ludzi, acz życia nieludzkiego (tamże, s. 133–134). Oto jak określa B. Suchodolski (tamże, s. 133) *realistyczny humanizm*, który wywodzi wprost od K. Marksa:

Toteż – zdaniem Marksa – skoro chcemy określić prawdziwie, co tworzy człowiek i jak ulega swym własnym twórcom oraz jak może naprawdę osiągnąć nad nimi panowanie, zwrócić się musimy do tej dziedziny, która jest realnym życiem ludzkim, do wytwórczości materialnej i związanych z nią sytuacji ekonomicznych (Marsk za: Suchodolski 1957, s. 362).

W takim układzie relacji między pojęciami kultury, człowieka, społeczeństwa i ich historii pojawia się dopiero *kluczowy problem wychowania*, którym jest *stosunek człowieka do środowiska i działanie ludzi zmierzających do przekształcenia środowiska* (tamże, s. 26). Ujmując to nieco inaczej, jeżeli czynnikiem humanizacyjnym jest praca ludzka, która w kapitalizmie pozostaje nieludzka, stanowiąc główną przyczynę ludzkiego nieszczęścia, to jednak nie zmienia to faktu, że w dziejowym procesie ucłowieczania świata ludzka praca ludzi gra kluczową rolę. Tym samym, jeżeli problem z podziałem pracy i alienacją pracy człowieka nie jest jedynie *wytworem wyobraźni*, a ma swoje praktyczne i materialne przyczyny, to *należy je przezwyciężyć również w sposób praktyczny i konkretny* (tamże, s. 25). Czyli jak? *Jeżeli człowieka tworzą okoliczności, to okoliczności trzeba tworzyć po ludzku* (tamże, s. 26). Przy tym, przy założeniu humanistycznego i prospektywnego charakteru wychowania, B. Suchodolskiego, jako orędownika pedagogiki materialistycznej, zadowolić nie może adaptacyjny charakter wychowania nakazujący przystosowanie się jednostki do warunków życia (tamże, s. 26). Zatem, obok krytyki idealistycznej krytyki ideologii, B. Suchodolski krytykuje również stanowisko nie-krytyczne pedagogiki burżuazyjnej. Ta pierwsza krytyka uderza w ignorowanie materialności życia człowieka, ta druga uderza w brak prospektywności i adaptacyjny fatalizm, wynikający z kontekstu materialnego życia. Obie te krytyki wynikają z *aktywno-historycznej* koncepcji człowieka, pozostającego w dialektycznym związku z kulturą i społeczeństwem (tamże, s. 220).

Uświadomieniu sobie niebagatelnego faktu czytania *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* przez P. Freire, gdy ten przygotowywał *Pedagogię uciśnionych*,

proceeds to a surprising effect of certainty in relation to the works of P. Freire. At this moment, previously unacknowledged, points of contact between the two theories appear to be obvious. Not only those, which J.F. Mafra points out, but also a still incomplete list of common decisions of P. Freire and B. Suchodolski includes: the concept of creativity; dialectical relation of man to the world; historiophobia with liberation of man as a central point of history; recognition of work as a pedagogical principle; recognition of class interest in educational processes; recognition of the impossibility of neutral education and the necessity of engagement on one side of the social conflict; devaluation of the oppressed as a liberating class; criticism of ideology. What is interesting, in *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* mentions on the subject of possible methods are rather modest and quoted by B. Suchodolski with the concept of *praktyki rewolucyjnej*. What is more important, despite the declaration by the government (in the educational system) of Marxism and in spite of the fact that B. Suchodolski does not find any example from the school system of the Stalinist era, as if the pedagogical practice of the materialist theory of education in the post-war period did not fit the theory of K. Marx and F. Engels' materialist theory of education. It is difficult to be surprised, however, that B. Suchodolski is concerned with the creation of conditions *po ludzku*. In the face of this I propose methods of pedagogical materialist theory to look for elsewhere, and specifically in the concept of liberating education of P. Freire.

Poszukiwanie metody pedagogiki materialistycznej: Suchodolskiego Freirem

The creation of conditions *po ludzku*, in general, as well as in particular in education and enlightenment, encounters the reaction of the ruling classes – as about this writes B. Suchodolski:

Wychowanie ludzi jest tedy wielkim procesem samostwarzania się człowieka w toku jego dziejowej pracy wytwórczej. Ale proces ten – jak głosi materializm historyczny – nie dokonywa się gładko. Wręcz przeciwnie, dokonywa się w toku walk i sprzeczności (Suchodolski 1957, s. 59).

It becomes clear that the ambivalent function of education and enlightenment in a class society, in which – from one side – they are a sword in the struggle against oppression – from the other side – a sword in the hands of the ruling classes (ibid., s. 50), whose application leads to the maintenance of power and oppression. Hence the postulate of tearing education and enlightenment from the influence of the ruling class, for in another case education will remain a *pełna fałsz i zakłamanie* ideological for the privileged classes.

oraz wyobcowująca i wyobcowana dla warstw uciśnionych (tamże, s. 143). Podobnie konfliktowy obraz oświaty i wychowania maluje P. Freire w *Pedagogii uciśnionych*, w której przedstawiona jest rekapitulacja jego doświadczeń z okresu reformy rolnej w Chile. Celowo podkreślam, że akcja alfabetyzacyjna, w którą zaangażowany był P. Freire, dokonywała się równolegle z reformą rolną, gdyż fakt ten bywa zapomniany, pomimo że łączenie akcji alfabetyzacyjnej z ambitnymi programami reform społeczno-gospodarczych stanowi istotę Freirowskiej pedagogiki emancypacyjnej, pozostając jednocześnie dobrym przykładem pedagogiki materialistycznej w działaniu. Kulminacyjny punkt materialistycznego nastawienia do edukacji ludowej i reform społeczno-gospodarczych osiągnięty został przez P. Freire jednak dopiero na etapie afrykańskim, czego szczególnym przykładem jest akcja alfabetyzacyjna przedsięwzięta w Demokratycznej Republice Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (dalej STP).

Równocześnie należy zaakcentować indukcyjny charakter filozofii wychowania P. Freire oraz to, że włączał on do swego myślenia rozmaite teorie od marksizmu po teologię wyzwolenia, ale najważniejsze dla prześledzenia relacji między filozofiami P. Freire i B. Suchodolskiego jest to, że doświadczenie chilijskie (zgodnie z porządkiem chronologicznym) jest jedynie co najwyżej tłumaczone na język pedagogiki materialistycznej B. Suchodolskiego. Natomiast okres doświadczeń afrykańskich stanowi najpełniejszą egzemplifikację stosowania pedagogiki materialistycznej, gdyż nie posłużyła ona jedynie do opisu już zrealizowanego przedsięwzięcia, lecz została w pełni wykorzystana do zaplanowania całego przedsięwzięcia. Dodatkowo podkreślić należy, iż przejście od etapu *Pedagogii uciśnionych* do etapu afrykańskiego nacechowane jest poważnym przekształceniem paradygmatu Freirowskiego, czego dowodem jest odejście tego brazylijskiego oświatowca od użycia pojęcia konscientyzacji (Romão, Gadotti 2012). Moim zdaniem przekształcenie to dokonało się nie tylko za sprawą doświadczeń zebranych na STP, ale także w związku z lekturą *U teoretycznych podstaw materialistycznej teorii wychowania*.

Wracając do *Pedagogii uciśnionych*, koniecznie należy podkreślić ciągle powracający wątek materialnego kontekstu życia człowieka, co w wypadku społeczeństw ufundowanych na ucisku oznacza – jak określa to P. Freire – *konkretną sytuację*, w której znajdują się tak uciskający, jak i uciskani (Freire 1975, s. 61–71). Klasowy i zideologizowany charakter oświaty i wychowania podkreślany jest natomiast w słynnym i przetłumaczonym na język polski rozdziale o edukacji bankowej (tamże, s. 81–107; Freire 2000). Rozwiązaniem dla pedagogii emancypacyjnej ma być dialog między nauczycielem i uczniami, którzy jednak zajmują naprzemiennie rolę nauczyciela i ucznia, pozostając w symetrycznych relacjach (Freire 1975, s. 111–119). W tym miejscu zaczyna pojawiać się kluczowy postulat pedagogiki materialistycznej, by edukacja powiązana była z *praxis* i nie jest to jedynie innowacja na poziomie dydaktycznym, gdyż ma poważne implikacje polityczne. Mówiąc wprost, pojęcie „praktyki rewolucyjnej” (port. *ação revolucionária, praxis revolucionária*) – tak bar-

dzo charakterystyczne dla pedagogiki materialistycznej – pojawia się w miejscu, w którym P. Freire pisze o dialogu w kontekście powiązania go z praktyką społeczną, by stworzyć listę tematów generatywnych (tamże, s. 119–123). Kolejnym kluczowym podobieństwem, na które natrafiamy w *Pedagogii uciśnionych*, jest dialektyczne postrzeganie relacji człowieka i świata, co znajduje swoje odzwierciedlenie w liście tematów generatywnych (tamże, s. 123–142). Ostatecznie w *Pedagogii uciśnionych* P. Freire (1975, s. 235–261) dochodzi do uznania edukacyjnej doniosłości wspólnotowego przekształcania świata materialnego – tak oto formuje się Freirowska „dialektyka-dialogika”. Istota paradygmatu pedagogii uciśnionych polega na włączeniu do praktyki wychowania i oświaty *zapośredniczającego przedmiotu* (tamże, s. 188), do którego odnoszą się podmioty-strony wymiany edukacyjnej, podmioty-strony uczestniczące jednocześnie w przekształcaniu świata, w jego humanizacji.

W *Pedagogii uciśnionych* P. Freire wyraźnie skręca w stronę pedagogiki materialistycznej, ale nie potrafi jeszcze rozwiązać problemu relacji między nauczycielem i uczniem (w analogii do problemu relacji między „przywództwem rewolucyjnym” [port. *liderança revolucionária*] i uciśnionymi masami) w duchu radykalnego demokratyzmu. W praktycznie zapomnianych, przetłumaczonych na język polski tekstach P. Freire (1979a; 1979b) z okresu pedagogii uciśnionych napotykamy takie próby dojścia do symetryczności pozycji między nauczycielem i uczniem:

Podczas gdy w praktyce „urabiającej” ucznia nauczyciel jest zawsze jego wychowawcą, to – przeciwnie – w praktyce wyzwalającej nauczyciel musi „umrzeć” jako wyłączny wychowawca ucznia, ażeby móc się „odrodzić” jako uczeń swego ucznia. Jednocześnie powinien on proponować uczniowi, żeby „umarł” jako wyłącznie uczeń swego nauczyciela, po to, aby móc się „odrodzić” jako jego wychowawca. Jest to więc ciągły ruch w tę i drugą stronę, wymagający i od nauczyciela, i od ucznia postawy twórczej i nacechowanej pokorą (Freire 1979a, s. 152–153).

Proces „uśmiercania” nauczyciela i wejścia w rolę *nauczyciela-ucznia* P. Freire zaczyna kojarzyć z ustanowieniem *poznawalnego przedmiotu* w odróżnieniu od ustanowienia zakresu *wiedzy*, co zawsze musi prowadzić do trwałej przewagi nauczyciela (tradycyjnego) nad jego uczniem (Freire 1979a, s. 153). Jak dalej pisze P. Freire:

W tej dziwnej epistemologii nie ma przedmiotu poznawalnego, lecz tylko pełnia wiedzy posiadanej przez nauczyciela: do niego właśnie należy przeniesienie, przynoszenie, zaofiarowanie, dawanie i oddawanie uczniowi – „ignorantowi” tej „wiedzy”, która jest w jego (tzn. nauczyciela) posiadaniu. (Freire 1979b, s. 175).

Nasuwa się tu oczywiście Rancièrè’owska (1991) koncepcja nauczyciela ignoranta oraz jej adaptacje dla pedagogiki krytycznej (Biesta 2010; Starego 2016), ale – co moim zdaniem najważniejsze – źródół tego przesilenia paradygmatycznego, a także

impulsów, by dokonało się ono w praktyce pedagogiki krytycznej, doszukiwać się możemy w pedagogice materialistycznej. Poznawalny przedmiot ma charakter materialny i tylko skierowanie się na świat przywraca dialektyczny charakter myślenia i działania (Freire 1979b, s. 173–175). Pogląd ten swą pełnię uzyskuje w trakcie akcji alfabetyzacyjnej na STP.

STP, odkryte i zasiedlone przez Portugalczyków w drugiej połowie XV wieku, od pierwszej połowy XVI wieku zaczęły odgrywać ponurą rolę w atlantyckim handlu niewolnikami (Caldeira 1999, s. 22–24; Siebert 1999, s. 17–21). W okresie od około 1515 roku do zniesienia niewolnictwa w 1869 STP było *de facto* obozem pracy i obozem koncentracyjnym dla Afrykanów porwanych z kontynentu, którzy albo zostawali zmuszeni do pracy na lokalnych plantacjach, albo byli sprzedawani do niewolniczej pracy w Ameryce. Ze względu na stosunki własności, oficjalny państwowy rasizm i wsparcie państwowego aparatu ucisku *quasi*-niewolnicze formy utrzymały się do obalenia faszystowskiego reżimu w metropolii, do czego walenie przyczyniły się ruchy narodowyzwoleńcze z Afryki Luzofońskiej. Przed uzyskaniem niepodległości STP praktycznie w całości, nie licząc terenów należących do państwa, rozparcelowana była na 84 plantacje (Freire błędnie podaje liczbę 75 plantacji), należące do Portugalczyków (Pape, Rebelo de Andrade 2013, s. 26–33; Freire 1989, s. 28).

Ta absolutna nierówność społeczna przekładała się na kolonialną politykę językową i organizację systemów szkolnych. W okresie rządów kolonialnych w Afryce Luzofońskiej dostęp Afrykanów do systemu edukacji był ściśle reglamentowany, a z wykształconych Afrykanów tworzona była urzędnicza „klasa średnia” (Torres 1996, s. 130–131). Trudno o pełne statystyki z STP, więc aby uświadomić sobie skutki polityki celowych zaniedbań, warto przyjrzeć się danym z różnych krajów afrykańskich pod panowaniem portugalskich faszystów. I tak w Gwinei-Bissau między 1961 a 1964 rokiem jedynie 16,4% kohorty było zapisane do szkół podstawowych (Torres 1993, s. 128). Status *assimilado*, który polegał na potwierdzonej przez kolonialną administrację umiejętności czytania i pisanie, w 1951 roku w Gwinei-Bissau miało jedynie 1478 Afrykanów (czyli niespełna 0,3% populacji) (Piłaszewicz, Rzewuski 2005, s. 100). W Angoli w czasie uzyskania niepodległości analfabetami pozostawało 85% populacji (*Documento a apresentar*, s. 7).

Nie inaczej sytuacja wyglądała na STP. Skala akcji alfabetyzacyjnej była taka, że – bez cienia przesady – każdy praktycznie Saotomejczyk zaangażowany był w akcję alfabetyzacyjną bądź jako uczeń, bądź jako nauczyciel. Akcja alfabetyzacyjna na STP okazała się sukcesem i, jak podkreśla H.P. Gerhardt (1996, s. 165), w ciągu pierwszych czterech lat trwania programu 72% dorosłych analfabetów ukończyło kurs, a 55% „nie było już analfabetami”. Akcja saotomejska często jest porównywana do zakończonej porażką akcji w Gwinei-Bissau (Torres 1993; 1996; Freire, Faundez 1998). Za najważniejszy czynnik przesądający porażkę akcji alfabetyzacyjnej w Gwinei-Bissau (niezależnie od metody alfabetyzacji) uznany został wybór języka portugalskiego jako języka alfabetyzacji (Torres 1993, s. 135; Torres 1996, s. 141;

Freire, Faundez 1998, s. 62–63). Tymczasem akcja alfabetyzacyjna na STP także była prowadzona w języku portugalskim, lecz ze względu na bilingwalizm (Freire, Faundez 1998, s. 65, 71–72) spowodowany koniecznością używania języka portugalskiego jako języka wehikularnego przez porwanych z kontynentalnej Afryki niewolników, którzy tym samym zostali wykorzeni z ich kultur językowych, rezultaty tej akcji były zdecydowanie lepsze.

Dodatkowa możliwość, którą miał P. Freire na STP, polegała na tym, że alfabetyzacja została uzupełniona o działania postalfabetyzacyjne, której celem było skonsolidować wiedzę z etapu alfabetyzacji, dodać podstawy gramatyki i arytmetyki, pogłębić lekturę świata poprzez lekturę tekstów o bardziej zróżnicowanej tematyce i bogatszych treściowo, rozwinąć zdolność do analizy krytycznej świata i zdolność do ekspresji werbalnej, przygotować do kształcenia zawodowego, które jednak będzie wolne od alienacji (Torres 1996, s. 137). Cykl podręczników *A Luta Continua* składał się z sześciu *Zeszytów kultury ludowej* oraz zeszytu ćwiczeń. Zeszyt 1. obejmuje alfabetyzację początkową, którą uzupełnia *Caderno dos exercicios*, czyli zeszyt ćwiczeń. Zeszyt 2. inicjuje postalfabetyzację i jest ukierunkowany na rozmaite tematy generatywne. Zeszyt 3. obejmuje arytmetykę; 4. zdrowie; 5. historię i kulturę ludową; 6. ekonomię i geografę, z czego 5. i 6. zeszyt są autorstwa A. Faundeza (Freire 1978, s. 57–58; Freire 1989, s. 23). Jak pisze P. Freire, pierwszy zeszyt to alfabetyzacja, a drugi to postalfabetyzacja nastawiona na *efektywną partycypację ludu uznanego za podmiot rekonstrukcji kraju* (Freire 1989, s. 23). Omówienie zawartości programowej pierwszego i drugiego *Zeszytu kultury ludowej* może być znane skądinąd (Stańczyk 2017), ważne jest jednak, by uświadomić sobie wagę doświadczenia afrykańskiego P. Freire. Carlos A. Torres (1996, s. 129) podkreśla fascynację brazylijskiego oświatowca działaczami na rzecz dekolonizacji Afryki. Pisze też, że wzięcie udziału w akcjach alfabetyzacyjnych w państwach afrykańskich umożliwiło jemu wzięcie udziału w „eksperymentie socjalistycznym”, a więc i stosowanie emancypacyjnej edukacji ludowej na niespotykaną dotychczas skalę i w powiązaniu z ambitnym programem reform społecznych (tamże, s. 134–135):

Freire dowodził, że programy edukacji dorosłych pomagały wzmocnić świadomość rewolucyjną uczestników walki o wyzwolenie oraz tych zaangażowanych w proces przejścia do socjalizmu. Wobec czego istnieje potrzeba łączenia, w sposób bardziej spójny i systematyczny, procesu alfabetyzacji z procesem produkcyjnym i pracą produktywną – a to było jedną z największych słabości we wczesnych pismach Freire (tamże, s. 134).

Podobnego zdania jest M. Gadotti, choć ten akcentuje humanistyczny wymiar skoncentrowania się na materialnych aspektach codziennego życia warstw ludowych, dostrzegając przesilenie paradygmatyczne, które polegało na *włączeniu pracy jako pryncypium pedagogicznego* (Romão, Gadotti 2012, s. 60). M. Gadotti dodaje – co jest kluczowe z perspektywy filozofii wychowania B. Suchodolskiego – że radykali-

zacja myśli P. Freire polegała na dostrzeżeniu dwuznaczności zjawiska pracy, która jednocześnie jest czynnikiem humanizacyjnym, ale w sytuacji ucisku staje się czynnikiem dehumanizacyjnym (tamże, s. 60).

W mało znanych *Listach do animatorek i animatorów kulturalnych*, czyli *nauczycieli rewolucyjnych* (w odróżnieniu do *nauczycieli kolonialnych*) P. Freire (1978, s. 7–8) podkreśla rolę pracy w procesach poznawczych i kształtowaniu się świadomości człowieka. Przy tym kojarzy proces *przekształcanie świata natury poprzez pracę* ze zwykłymi zajęciami Saotomejek i Saotomejczyków jak *oczyszczenie ziemi, siew, uprawa, zbiór; przygotowanie ziemi pod zasiew ryżu, zbieranie kakao; przekształcanie gliny w cegłę; skóry w buty; pnia ściętego drzewa w deski, deski w łódź, za pomocą której łowi się ryby, które się sprzedaje i się i zjada się je z czymś daleko bardziej doniosłym niż tylko adaptacją do rzeczywistości, gdyż poprzez przekształcenia świata materialnego dochodzi do przekształceń świata społecznego* (tamże, s. 8). Trawestując B. Suchodolskiego, właściwości świata społecznego człowieka pojmowane winny być jako powstawanie czegoś określonego z czegoś określonego i przez coś określonego. W tym układzie zależności *rekonstrukcja społeczna* dokonywana przez *Lud* w okresie dekolonizacji utożsamiona jest przez P. Freire z *reorientacją społecznego użycia sił produkcyjnych* (tamże, s. 8).

Jeżeli zaczynamy myśleć o metodzie P. Freire w kategoriach pedagogiki materialistycznej, to powiązanie procesów edukacyjnych z praktyką nabiera dodatkowego znaczenia, gdyż nie jest to jedynie pusty gest fikcyjnego ćwiczenia czegoś w szkole, który na celu ma dostosowanie się do zewnętrznych okoliczności, lecz rzeczywistość – jakby określić to za B. Suchodolskim – praktykę rewolucyjną, łączącą radykalnie demokratyczną oświatę z radykalnie demokratycznym działaniem politycznym i przekształcaniem świata przyrody i świata społecznego jednocześnie. Nie chodzi więc o to, ani nie może zadowalać to, by postrzegać listę słów i tematów generatywnych w kategoriach zainteresowań uczniów, ale w kategoriach zaangażowania się uczniów-nauczycieli i nauczycieli-uczniów w czyn, którego rezultatem jest wyzwolenie (tak od ograniczeń przyrodniczych, jak i ograniczeń, które wynikają z ucisku społecznego). Takiego zadania nie spełnia edukacja tradycyjna – jak pisze P. Freire:

W edukacji kolonialnej nauczyciel z zasady transmitował nam „swoją” wiedzę, a nasza rola polegała na tym, żeby tę wiedzę pochłonąć, wiedzę, która do tego fałszowywała naszą rzeczywistość, co było funkcjonalne dla interesów kolonizatorów. Kolonialny nauczyciel „nauczał”, że b, że a, że razem to ba, co alfabetyzowany miał powtórzyć i zapamiętać (Freire 1978, s. 6).

Stosunek nauczyciela do ucznia stanowi kwintesencję klasowej oświaty adaptacyjnej – saotomejska akcja alfabetyzacyjna miała być zupełnie inna, a wszystko zaczęło się w Monte Mário, małej rybackiej wiosce na południowym wschodzie Wyspy Św. Tomasza. W liście do nauczycieli P. Freire przywołuje przemówienie Manuela Pinto da Costy – pierwszego prezydenta STP:

Jedno z Kół Kultury już istnieje na plaży w Monte Mário. Alfabetyzowani z tego Koła dają pewność, że cisza już nie jest możliwa. Tworzone są obiektywne warunki, dzięki którym, poprzez praktykę i myślenie, w Kołach Kultury ustanawia się permanentny dialog, w którym pojęcia generatywne będą (zgodne – przyp. P.S.) z istotą konkretnego człowieka, człowieka wyzwalającego się przez poznanie własnych możliwości (Pinto da Costa za: Freire 1978b, s. 6).

Tak więc Koła Kultury nie są miejscami dystrybucji wiedzy, jak to się dzieje w kompensacyjnej i adaptacyjnej edukacji „dla” ludu, lecz miejscem spotkań wspólnoty lokalnej, gdzie dyskutuje się problemy lokalne oraz problemy całego kraju, dyskutuje się, jak można je rozwiązać, co znajduje swoją reprezentację językową w pojęciach i tematach generatywnych (Freire 1978, s. 14). Strategia tworzenia listy słów i tematów generatywnych charakteryzuje się podmiotowym traktowaniem uczących się, uznaniem ich wiedzy o ich świecie, uznaniem ich form kultury, ale – co najważniejsze z punktu widzenia pedagogiki materialistycznej – odejściem od myślenia o zawartości programowej w kategoriach wiedzy, a przejściem do myślenia w kategoriach poznawalnego przedmiotu. Co równie kluczowe, ów poznawalny przedmiot jest poznawalny w procesie przekształcania świata, czyli w procesie pracy. Wiedza i niewiedza nauczyciela-ucznia i ucznia-nauczyciela określane są poprzez praktykę i refleksję, a wszystkiemu pośredniczą obiekty materialne – jak o jednym ze słów generatywnych pisze P. Freire:

Już na drugi dzień funkcjonowania Kół Kultury, w Monte Mário mieli słowo generatywne BONITO zakodowane za pomocą ekspresyjnego rysunku osady z roślinnością, typowymi dłań domami, łodziami rybackimi na morzu, kilku uczniów samych z siebie, zbliżyło się do ściany, na której dostrzegli kodyfikację (rysunek – przyp. P.S.) i przyglądali się jej z uwagą, z bliska. Następnie podeszli do okna, przyglądając się swojej osadzie, swojemu światu, światu swej codzienności. Spojrzeli po sobie i odrzekli: „To Monte Mário. Monte Mário takie właśnie jest, a my tego nie wiedzieliśmy” (tamże, s. 54).

Bonito jest słowem wieloznacznym – rzeczownik oznacza gatunek ryby, a przymiotnik oznacza „piękny”. P. Freire, opisując metodę tworzenia programu alfabetyzacji i postalfabetyzacji, pisze o naprzemiennym kodowaniu i dekodowaniu rzeczywistości. Badania terenowe mają ujawnić horyzont oczekiwań odnośnie do materialnego życia ludności, a ten ma zostać utożsamiony z konkretnymi przedmiotami, by następnie zakodować go pod postacią multimodalnego znaku, obejmującego materiał wizualny i tekst. W wypadku alfabetyzacji punktem dojścia są słowa generatywne (jak w przypadku słowa *bonito*), a w wypadku postalfabetyzacji tematy generatywne. Słowa generatywne dobierane są ze względu na bogactwo tematyczne i bogactwo fonetyczne (tak by w małej liczbie słów przedstawić wszystkie sylaby występujące w języku). Natomiast określenie tematów generatywnych kieruje się już tylko bogactwem tematycznym, wynikającym z powiązania z codziennością. Proces dekodowania, to

już proces *ponownej lektury* (port. *releitura* – przyp. P.S.) *świata*, która ma doprowadzić do unieważnienia ideologicznych naleciałości, pozostałych po kolonizatorach. W wypadku dekodowania słowa *bonito* uczący się odpowiadają, że *Monte Mário takie właśnie jest, a my tego nie wiedzieliśmy*, nie oznacza to, że nie znali Monte Mário, ale nie kojarzyli go z tym, że Monte Mário jest piękne, gdyż w świecie podzielonym przez możnych na świat dworów i czworaków, także uciśnieni podążają za dowartościowaniem kultury klas uciskających i deprecjacją kultury własnej.

W elementarzu występuje 20 takich pojęć generatywnych zawsze w zestawieniu z obrazem, a *Drugi zeszyt kultury ludowej* zawiera 26 tematów generatywnych (Stańczyk 2017) i jeżeli patrzymy na metodę P. Freire jedynie w kategoriach dialogu, to uzmysłwić sobie musimy, że jest to obraz niepełny – dialog ma zakorzenie materialne. To materialny przedmiot, przedmiot poznawalny w procesie przekształcania świata jest wyznacznikiem i warunkiem radykalnie pojmowanej demokratyzacji relacji społecznych tak w oświacie, jak i relacji społecznych w ogóle. Pedagogika B. Suchodolskiego, która znajduje swą metodę w pedagogii P. Freire, na dwa sposoby stanowi przewrót w myśleniu o edukacji. Pierwszy przewrót polega na spojrzeniu na relacje społeczne w kontekście materialności, drugi polega na spojrzeniu na edukację w kategoriach perspektywnych. Są to pedagogika i pedagogia skoncentrowane na przyszłym, ale dokonującym się w teraźniejszości, wyzwoleniu człowieka, wyzwoleniu, które jest fikcją, jeżeli nie ma postaci materialnej. Hasło tworzenia rzeczywistości po ludzku ma swój oczywisty materialny wymiar.

Materialistyczna krytyka ideologii: Freirego Suchodolskim

Jakie są rezultaty poznawcze akcji alfabetyzacyjnej połączonej z ambitnym programem reform społecznych? Jakież są rezultaty poznawcze walki z gruźlicą i malarią, walki o powszechny dostęp do opieki zdrowotnej i kultury, walki z bezdomnością, głodem? Mówiąc o saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej językiem B. Suchodolskiego (1957, s. 29), należy zaakcentować, że dokonało się tam praktyczne przesunięcie krytyki ideologii z płaszczyzny filozoficznej na płaszczyznę materialną. Jak określa to B. Suchodolski (tamże, s. 31), faktyczne *wyplątanie z sidła ideologii* może nastąpić dopiero wraz z obaleniem porządku, który taką ideologię wytwarza. W kategoriach Freirewskich mowa tu o dekolonizacji umysłów i serc, ale za tymi wzniosłymi słowami – znów pisząc B. Suchodolskim – kryje się proces dookreślony tymi słowami:

W rzeczywistej i konkretnej działalności rewolucyjnej wykruszać się będą w świadomości te wszystkie ideologiczne treści, które ustrój klasowy wytworzył i które propagował w społeczeństwie (tamże, s. 34).

Przy tym w najbardziej ogólnym sensie chodzi o demystyfikację w odniesieniu do klasistowskiego twierdzenia zarówno o niskiej wartości kultury uciśnionych, jak i niezdolności uciśnionych do pokierowania swoim życiem. Tymczasem wywiedzione z filozofii K. Marksa i F. Engelsa stanowisko pedagogiki materialistycznej, podzielane również przez P. Freire, ma w swej istocie symboliczne równoległe dowartościowanie kultury uciśnionych i przeświadczenie o tym, że ich praktyczna działalność stanowi koło zamachowe procesu historycznego, prowadzącego do wyzwolenia człowieka. Zapytując zatem o to, jakie są rezultaty poznawcze akcji alfabetyzacyjnej połączonej z rewolucyjnym programem reform społecznych (choć już sama powszechna alfabetyzacja także należy do programu reform społecznych), należy podkreślić, iż to właśnie wyrobienie w praktycznej działalności człowieka przekonania o tym, że jest – podążając za jedną z Freirewskich czytanek – zdolny do myślenia, zdolny do rządzenia sobą i – w końcu – zdolny do życia bez ciemieży. Jak trafnie zauważa K. Starego (2016), kluczem do myślenia o edukacji w kategoriach wyzwolenia jest wyjście poza dyskurs kompetencji. Tak też dzieje się wraz z koncentracją praktyki edukacyjnej na procesach przekształcania świata. Jak określa to B. Suchodolski:

Pedagogika ma odtąd przede wszystkim rozumieć życie, a nie idee. Ma pojmować realnego człowieka w konkretnych warunkach, a nie idee człowieka i idee kultury. Na tym polega prawdziwy „kopernikański przewrót” w pedagogice (Suchodolski 1957, s. 190).

Jeżeli zatem zapytujemy się, skąd bierze się lista słów i tematów generatywnych, to właśnie z uznania zdolności człowieka do przekształcania swojego świata oraz z uwzględnienia tegoż materialnego świata w procesach edukacyjnych. Jeżeli zapytujemy, jak to się stało, że rybacy z Monte Mário tak zaaferowani są słowem *bonito*, to znów możemy odpowiedzi poszukać w pedagogice materialistycznej:

Teoria wychowania musi być odtąd budowana w ścisłym związku z konkretnymi warunkami życia danego społeczeństwa, z jego działalnością z jego produkcją. Teoria ta opiera się na określonych założeniach, ale założeniami tymi są ludzie rzeczywiście żyjący, warunki produkcyjne istniejące, przemiany sił wytwórczych pozwalające na rewolucyjną akcję przekształcania stosunków społecznych (tamże, s. 188–189).

Krytyka ideologii podług założeń pedagogiki materialistycznej ma zatem zostać przesunięta z jaźni na świat materialny, gdyż człowiek to przede wszystkim świat człowieka. Zatem niezadowolające dla B. Suchodolskiego, i co wynika z analizy saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej – także dla P. Freire, pozostaje uzależnienie zmiany społecznej od krytyki ideologii, dokonującej się jedynie w umyśle człowieka. Podobnie niezadowolające jest myślenie o tym, że krytyka ideologii w świadomości człowieka, a także jego wyzwolenie może zaistnieć za sprawą politycznych reform warunków życia, które dokonują się bez udziału najbardziej zainteresowanych, czyli warstw

uciśnionych. Pierwsza krytyka najbardziej uderza w krytyczną krytykę, którą ja utożsamiam tu, ze znajdującą się w impasie, pedagogiką krytyczną. Druga natomiast utrafia w reformizm polityczny, zakładający, że reprezentanci polityczni zmienią rzeczywistość społeczną bez zaangażowania i walnego udziału uciśnionych. Stanowisko pedagogiki materialistycznej, które zrekonstruować można jednocześnie za B. Suchodolskim i P. Freire, jest jasne: krytyki ideologii, a więc i przekształcenia jaźni dokonać można skutecznie jedynie w praktycznej działalności człowieka, którego celem jest uczynienie warunków życia bardziej ludzkimi, a mniej wyobcowującymi.

Nawiązując do B. Suchodolskiego, co stanowi – moim zdaniem – kluczową dystynkcję, pozwalającą na odróżnienie krytyki dokonanej w praktyce edukacji ludowej od krytycznej krytyki pedagogiki krytycznej, cała niezyciowość pedagogiki burżuazyjnej bierze się z rozdźwięku między filozoficzną krytyką ideologii a materialnym życiem, rozdźwięku między alienacją świadomości a obiektywną alienacją materialną (Suchodolski 1958, s. 135–136). Mówiąc językiem bardziej współczesnym, impas, w którym znalazła się pedagogika krytyczna, wynika z nadmiernej koncentracji na dyskursach i zarzuceniu zagadnień przekształcania świata materialnego. P. Freire udaje się łączyć bazę z nadbudową, materialność i dyskurs, ale – co koniecznie tu trzeba podkreślić – punktem wyjścia jest materialność codziennego życia. Oto istota Freirowskiej dialektyki-dialogiki.

Tymczasem pedagogika krytyczna w swej odmianie uprawianej na uniwersyteckich kampusach kulturuje – pisząc słowami B. Suchodolskiego (1957, s. 179) – utopijne złudzenie o szczególnej i samoistnej roli oświaty, tak jakby zmiana świadomości mogła dokonać się samym tylko intelektualnym wysiłkiem, i tak jakby zmiana świata całkowicie od tego intelektualnego wysiłku zależała. Tym samym krytyczna krytyka charakterystyczna dla pedagogiki krytycznej nie bardzo różni się od pedagogiki oportunistycznej, postulującej konformizm i adaptację do odczłowieczonej rzeczywistości, gdyż odkrycie złudzenia, że to pojęcia, idee, czy też – bardziej współcześnie – dyskursy stwarzają człowieka, prowadzi do kolejnego złudzenia, *złudzenia pedagogicznego*, iż oto *reformacja ludzkiej świadomości (...) może sama z siebie doprowadzić do przekształcenia człowieka w całości i ogółu jego stosunków z rzeczywistością* (tamże, s. 272–273). Punktem wspólnym tych obu stanowisk (krytycznego i oportunistycznego) jest odwoływanie się do argumentów pedagogicznych, zgodnie z którymi *nieznośne stosunki społeczne powodują źli ludzie i że będzie się działo lepiej, gdy ludzie się poprawią* (tamże, s. 140). Mówiąc wprost, niezależnie od tego, czy jest to pedagogika oportunistyczna, która obwinia uciśnionych za to, że nie rozumieją oni *naturalnych praw ekonomicznych*, odpowiadając za swą biedę i konflikt społeczny, czy może jest to pedagogika utopijna, która utożsamia akcję edukacyjną jako akcję przewrotu społecznego – oba te stanowiska są przeciwno skuteczne, gdy za cel oberzemy wyzwolenie człowieka (tamże, s. 141):

(...) jedynym prawdziwie skutecznym wychowaniem jest wychowanie przekształcające człowieka przez przekształcenie realnych warunków jego życia, realnego

układu stosunków społecznych, wyrastających z określonych form wytwórczości. Wychowawcy stają się w ten sposób sojusznikami proletariatu walczącego o rewolucyjną przemianę zastanych, klasowych warunków, stają się stronnikami „rewolucyjnej praktyki”, która wyrastając z warunków życia przekształca je równocześnie (tamże, s. 275).

W tym miejscu pojawia się po raz kolejny, najbardziej chyba kontrowersyjne – ale kluczowe dla pedagogiki materialistycznej – pojęcie „praktyki rewolucyjnej”. W warunkach polskich – jak określa to T. Szkudlarek (2009, s. 219–233) – mamy do czynienia z *alergią na marksizm*. Tendencja do usuwania myśli K. Marksa i F. Engelsa z nauk społecznych była szczególnie wyraźna w Polsce, nawet na tle podobnego trendu światowego. Tendencja ta nie ominęła również pedagogiki krytycznej, pomimo globalnych zjawisk makroekonomicznych zwiększania się przepaści społecznych i na przekór owych zjawisk, co na poziomie ekonomiki wielu gospodarstw domowych oznacza po prostu biedę z jej wszystkimi następstwami. Kapitalizm w swej późnej odmianie z neoliberalną hegemonią, ani też ze swą wcześniejszą, ale powracającą odmianą, mającą inklinacje do nacjonalizmu i faszyzmu, nie jest w stanie rozwiązać sprzeczności, które sam generuje. Mówiąc prościej, kapitalizm powoduje problemy społeczne, których nie można rozwiązać wewnątrz tej formacji społeczno-ekonomicznej. Niemniej, jak trafnie zauważają M. Chutorański i O. Szwabowski (2016, s. 55–57), z filozofią marksistowską jest jednoczesny problem jej konieczności i alergicznej na nią reakcji, co ostatecznie prowadzi do niezdolności do organizowania oporu wobec sprzeczności kapitalizmu. W związku z tym równie problematyczna musiałaby okazać się próba przywrócenia pedagogiki materialistycznej z obszarów nieobecnego dyskursu do pedagogicznej praktyki. M. Chutorański i O. Szwabowski problem z myślą K. Marksa sprowadzają jednak do poziomu językowego, do poziomu dyskursu, a rozwiązanie jest – moim zdaniem – dużo łatwiejsze, niż się zdaje, a dodatkowo można go dokonać zgodnie z inicjowanym i rozwijanym w środowisku szczebińskich pedagogów zwrotowi ku materialności w pedagogice (Chutorański, Makowska 2016; Chutorański 2016; 2017). Chodzi o to, że pojęcie nawet tak kontrowersyjne jak „praktyka rewolucyjna” faktycznie dotyczy rzeczy zwyczajnych, choć niezwykłych dla praktyki kapitalizmu – stąd jej rewolucyjność. Ujmując to inaczej, jeżeli podejmujemy próbę spojrzenia na przedsięwzięcia edukacyjne P. Freire za pomocą materialistycznej teorii edukacji B. Suchodolskiego, to – moim zdaniem – Freirewska pedagogia jest na tyle rewolucyjna i krytyczna, by nie stać się kolejną odmianą pedagogiki konformizmu, ale z drugiej strony, na tyle pragmatyczna i demokratyczna, by nie kojarzyła się z udreką „realnego socjalizmu”.

Jak wobec tego wygląda materialistyczna krytyka ideologii wpleciona w praktykę rewolucyjną? Najlepszy przykład z rozprawy B. Suchodolskiego *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* pochodzi z przemówienia K. Marksa na okoliczność skrócenia dnia roboczego do... 10 godzin:

Dlatego też ustawa o 10-godzinnym dniu roboczym była nie tylko wielkim praktycznym osiągnięciem; była ona zwycięstwem zasady; po raz pierwszy ekonomia polityczna burżuazji otwarcie skapitulowała przed ekonomią polityczną klasy robotniczej (Marks za: Suchodolski 1957, s. 165–166).

Jakież zatem absurdalne złudzenia kapitalizmu w kolonialno-faszystowskiej odmianie udało się usunąć w praktyce przekształcania świata ludzkiego w trakcie akcji alfabetyzacyjnej, która prowadzona była równolegle z wprowadzaniem ambitnych reform społecznych? Praktycznie zostało zanegowane twierdzenie, że nie można rozwiązać problemu wyżywienia (słowa generatywne „żółtosocza strzałkowata” (kreol. *Matabala*), „ryż”, „bonito”), że nie można zapewnić powszechnego dostępu do służby zdrowia (słowo generatywne „zdrowie”), że nie można rozwiązać problemu bezdomności (słowo generatywne „cegła”), że nie można zapewnić powszechnego dostępu do edukacji (słowo generatywne „szkoła”), że nie można zwalczyć malarii (słowo generatywne „komar”) i gruźlicy (słowo generatywne „kaszel”), że nie można wypracować rozsądnego podejścia do spożycia alkoholu (słowo generatywne „wino”), że nie można sprawiedliwie podzielić ziemi rolnej (słowo generatywne „posiadłość ziemska” [port. *Roça*]) i jej płodów (słowo generatywne „bogactwo”), że praca jest wartością człowieka i że świat ludzki ma postać wspólnotową (słowa generatywne „praca”, „jedność”, „miska”, „motyka”), że dotychczas uciśnieni są wartościowymi ludźmi i podobnie wartościowa jest ich kultura oraz wytwory ich pracy (słowa generatywne „lud”, „piękny”).

Materialistyczna krytyka ideologii swą istotę ma wobec tego w takim przekształceniu warunków życia, które oficjalny dyskurs spycha na pozycję niemożliwej utopii. Jednakże – w odróżnieniu od utopijnej krytyki *status quo* – cele takich przekształceń muszą znajdować się w strefie najbliższego rozwoju społeczności, działającej na rzecz zmiany społecznej. Krytyka ideologii wypracowana przez pedagogikę materialistyczną nie koncentruje się na ideologii, koncentruje się na materialności świata społecznego, na rzeczach. Oto radykalna, krytyczna i emancypacyjna pedagogika rzeczy.

Zakończenie: pedagogika materialistyczna nie oznacza redukcjonizmu

Argumenty przeciwko powrotowi pedagogiki materialistycznej z obszaru nieobecnego dyskursu do pedagogiki i pedagogii są łatwe do przewidzenia. Z pewnością zadziała tu alergiczna reakcja na filozofię K. Marksa (o F. Engelsie nawet nie wspominając), pomimo że konieczność powrotu do radykalnej krytyki organizacji społeczeństwa kapitalistycznego uzasadniona jest rosnącymi nierównościami społecznymi,

katastrofą ekologiczną i katastrofą humanitarną, która pojawia się na obszarach, na których prowadzone są wojny zastępcze. Drugi z możliwych zarzutów dotyczy pedagogiczności pedagogiki materialistycznej z jej krytyką złudzenia pedagogicznego, zgodnie z którym reforma rzeczywistości zasadza się na reformie świadomości. B. Suchodolski daje taką odpowiedź na tę wątpliwość:

Przeciwnicy marksizmu rozszerzali fałszywe poglądy, jakoby Marks i Engels wskazując na konieczności dziejowego rozwoju i organizując walkę rewolucyjną odmówili w ogóle znaczenia akcji oświatowej i wychowawczej. Fakt, iż Marks i Engels odrzucali idealistyczne, utopijne przekonania o wszechmocy wychowania posłużył jako argument mający świadczyć o tym, iż twórcy socjalizmu lekceważyli w ogóle czynnik oświaty i wychowania (Suchodolski 1957, s. 43).

Jednak moim zdaniem najlepszą odpowiedzią na tak sformułowaną wątpliwość jest inspirowana pedagogiką materialistyczną akcja alfabetyzacyjna prowadzona na STP przez P. Freire.

Trzeci możliwy zarzut przeciwko aktualności pedagogiki materialistycznej jest już dużo bardziej złożony, gdyż z jednej strony wiąże się z wysunięciem na plan pierwszy materialności procesów społecznych, a z drugiej wiąże się z materializmem historycznym, co może powodować przeświadczenie (jak szczególnie miało to miejsce w krytyce H.A. Giroux pod adresem ekonomicznych teorii reprodukcji S. Bowlesa i H. Gintisa oraz L. Althussera) o tym, że stanowisko to jest redukcjonistyczne, a człowiek sprowadzony jest do roli przedmiotu podporządkowanego materialnemu procesowi historycznemu. Nic bardziej mylnego – mówi B. Suchodolski:

Uwydatnienie obiektywnego procesu dziejowego nie prowadziło oczywiście do głoszenia zasady bierności. Wręcz przeciwnie. Krytyka nie powinna zamykać się wyłącznie w granicach teorii: „nic nam więc nie przeszkadza – pisze Marks – powiązać naszą krytykę z krytyką polityki, z określonym stanowiskiem partyjnym w polityce, a więc powiązać i utożsamić naszą krytykę z rzeczywistą walką. Nie występujemy bowiem wobec świata jako doktrynerzy z nową gotową zasadą: oto prawda, padajcie przed nią na kolana. Z zasad świata rozwijamy światu nowe zasady. Nie mówimy światu: przestań walczyć – cała twa walka jest głupstwem, lecz dajemy właśnie hasło do walki” (tamże, s. 11).

To, że P. Freire – jak określa to P. McLaren (2000, s. xxv) – był przybranym ojcem amerykańskiej pedagogiki krytycznej nie wynika z tego, że zarzucił zagadnienie materialnych aspektów procesów edukacyjnych, koncentrując się na dyskursach, ale wręcz na odwrót. Mógł on być inspirujący dla amerykańskich pedagogów krytycznych właśnie dlatego, że skoncentrował się na materialności, lecz ci – wykonując dobry krok, ale w złym kierunku – z dialektyki-dialogiki Freireowskiej pozostawili jedynie dialogikę, która będąc pozbawiona materialnego przedmiotu jako punktu odniesienia, jest jedynie pustym gestem, będąc pozbawioną zdolności do

czynienia świata bardziej ludzkim. Jak pisze B. Suchodolski, K. Marks odrzucił fałszywą alternatywę i:

Wskazał, iż człowiek nie kształtuje się wyłącznie pod wpływem warunków środowiskowych, ani też wyłącznie pod wpływem urabiania w nim świadomości, ani wreszcie pod wpływem jakiejś kombinacji obu czynników. Wskazał, iż istotnym czynnikiem kształtującym ludzi jest ich własna społeczna działalność, dzięki której dokonywa się zarówno przekształcanie środowiska, jak i przekształcanie świadomości (...) (Suchodolski 1957, s. 357).

Pedagogika materialistyczna skoncentrowana na przekształcanym za pomocą działalności celowej przedmiocie, który jednocześnie jest przedmiotem poznawalnym, pozwala wyjść poza dwie fałszywe alternatywy. Pierwsza z nich ma swą istotę w pytaniu o to, czy zmieniać warunki, czy ludzi? Druga, w pytaniu o to, czy dostosować się do warunków, czy pozostać nonkonformistą? Ostatecznie, wszystko zależy od człowieka. Jak pisze B. Suchodolski (tamże, s. 72): *Przyszła nieuchronna klęska burżuazji nie będzie jednak automatycznym wynikiem dalszego rozwoju sił produkcyjnych. Będzie ona dziełem ludzi.*

I. Wojnar (1996, s. 23) podkreśla, iż w koncepcji B. Suchodolskiego – a teraz możemy mieć pewność, że także w koncepcji P. Freire – zachodzi *przymierze wychowania zmieniającego ludzi z działalnością ludzi, zmieniających warunki*. Pedagogika materialistyczna razem z pedagogią emancypacyjnej edukacji ludowej, skoncentrowane na przekształcalnym i poznawalnym przedmiocie materialnym dają możliwość wyjścia z impasu, w którym znalazła się pedagogika krytyczna, będąc jednocześnie częścią większego przesilenia paradygmatycznego, które w teorii edukacji polega na skoncentrowaniu się na materialności.

Bibliografia

- BIESTA G., 2010, *A new logic of emancipation: The methodology of Jaques Rancière*, Educational Theory, 60(1).
- CALDEIRA A.M., 1999, *Mulheres, sexualidade e casamento em São Tomé e Príncipe (séculos XV–XVIII)*, Lisboa.
- CHUTORAŃSKI M., 2016, *Nie(tylko)ludzka pedagogika?*, [w:] K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*, Toruń.
- CHUTORAŃSKI M., 2017, *W stronę nie-antropocentrycznej antropologii tego, co edukacyjne*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 4(80).
- CHUTORAŃSKI M., MAKOWSKA A., 2016, *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*, Parejza, nr 1(5).
- CHUTORAŃSKI M., SZWABOWSKI O., 2016, *O potrzebie radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(73).
- Documento a apresentar as Iias Jornadas Científico-Pedagógicas a Realizar na Republica Democrática de S.Tomé e Príncipe*, 1984, Comissão Nacional de Alfabetização, Luanda.

- FREIRE P., 1967, *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967, dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf
- FREIRE P., 1975, *Pedagogia do Oprimido*, Lisboa.
- FREIRE, P., 1978, *Cartas aos Animadores e às Animadoras Culturais*, Ministério de Educação Nacional e Desporto, São Tomé.
- FREIRE P., 1979a, *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa.
- FREIRE P., 1979b, *Wychowanie nie może być neutralne*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa.
- FREIRE P., 1989, *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo, Pobrano 1.09.2017 z: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf
- FREIRE P., 1997, *Pedagogia da Esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1997, Pobrano 1.09.2017 z: dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf
- FREIRE P., 2000, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków.
- FREIRE P., FAUNDEZ A., 1998. *Por uma pedagogia da pergunta*, Rio de Janeiro, dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf [dostęp: 1.10.2017].
- GADOTTI M., 1994, *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, New York.
- GADOTTI M., 1996, *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*, New York.
- GADOTTI M., 2000, *Perspectivas atuais da educação*, São Paulo em Perspectiva, 14(2).
- GADOTTI M., 2012, *Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória*. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: „Democratização, emancipação e sustentabilidade”, Florianópolis, http://www5.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas_Educacionais/Superintendência_de_Formação/II_Fórum_Mundial_de_Educação_Tecnológica_2012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf
- GERHARDT H.P., 1996, *Arqueologia de um Pensamento*, [w:] M. Gadotti (org.), *Paulo Freire. Uma bibliografia*, Cortez and Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- JANKOWSKI D., 2005, *Kilka uwag do tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego Pedagogika totalna Bogdana Suchodolskiego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(30).
- KWIECIŃSKI Z., 2003, *Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(24).
- KWIECIŃSKI Z., 2004, *W odpowiedzi Pani Profesor Irenie Wojnar*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 4(28).
- KWIECIŃSKI Z., 2005, *Profesor Bogdan Suchodolski był wielkim humanistą, profetycznym filozofem kultury i wychowania i zaangażowanym Europejczykiem. W odpowiedzi na listy krytyczne*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(30).
- MAFRA J.F., 2010, *O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski*, [w:] I. Wojnar, J.F. Mafra (red.), *Bogdan Suchodolski*, Recife.
- McLAREN P., 2000, *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Lanham.
- PAPE D., REBELO DE ANDRADE R., 2013, *As Roças de São Tomé e Príncipe*, tinta-da-china, Lisboa.
- PIŁASZEWICZ S., RZEWUSKI E., 2005, *Wstęp do afrykanistyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- RANCIÈRE J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford.
- ROMÃO J.E., GADOTTI M., 2012, *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, São Paulo.
- SIEBERT G., 1999, *Comrades, Clients and Cousins. Colonialism, Socialism and Democratization in São Tomé and Príncipe*, Leiden.
- Stanowisko Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN*, 2004, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(28).

- STAŃCZYK P., 2017, *A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular: podręcznik do alfabetyzacji i post-alfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(78).
- 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).
- SUCHODOLSKI B., 1957, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego modernizmu*, Kraków.
- TORRES C.A., 1993, *From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire*. In: P. McLaren, P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, Routledge, London–New York.
- TORRES C.A., 1996, *Uma biografia intelectual*, [w:] M. Gadotti (org.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, Cortez and Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- WITKOWSKI L., 2001, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków.
- WITKOWSKI L., 2013, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej: Historia, teoria, krytyka*, Kraków.
- WOJNAR I., 1996, *Humanizm – mimo wszystko*, [w:] I. Wojnar, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Profesor Bogdan Suchodolski: Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa.
- WOJNAR I., 2005, *List do Redaktora Naczelnego Kwartalnika z dnia 15 listopada 2004 r.*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(29).
- WOJNAR I., 2005, *List do Redaktora Naczelnego Kwartalnika z dnia 7 marca 2005 r.*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(29).
- WOJNAR I., 2010, *Bogdan Suchodolski*, [w:] I. Wojnar, J.F. Mafra (red.), *Bogdan Suchodolski*, Recife.
- WOJNAR I., MAFRA J.F. (red.), 2010, *Bogdan Suchodolski*, Recife.

Freire with Suchodolski – Suchodolski with Freire: materialist pedagogy and critique of ideology

The main purpose of the article is to present a comparative analysis of Bogdan Suchodolski’s materialist theory of education and that of Paulo Freire. The main reason for that kind of analysis is that P. Freire, during his work on *Pedagogy of the Oppressed*, was inspired by the Spanish translation of B. Suchodolski’s *Teoría marxista de la educación (Marxist theory of education – writer’s note)*. What is even more important, the conception of materialist pedagogy was used by P. Freire during basic literacy campaigns in decolonising Africa, what will be exemplified with the case of the successful action in the Democratic Republic of São Tomé and Príncipe. The main thesis of this text is that the theory of materialist pedagogy combined with emancipatory popular education has a potential to overcome the impasse of critical pedagogy. Materialist emancipatory thing-centered pedagogy allows to revise the view of critique of ideology and the ways of generating social transformations in the area of education and politics.

Keywords: *Bogdan Suchodolski, Paulo Freire, materialist pedagogy, critique of ideology, critical pedagogy, thing-centered pedagogy*