

# Zielińska-Kostyło, Hanna

---

## Humanistyczne źródła pedagogiki emancypacyjnej

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 15 (360), 185-196

---

2003

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
Instytut Pedagogiki*

*Hanna Zielińska-Kostyło*

## HUMANISTYCZNE ŹRÓDŁA PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ

Pedagogika emancypacyjna, podobnie jak samo pojęcie „emancypacja”, może mieć wiele znaczeń, często do siebie nie przystających. Trudno jest jednoznacznie zdefiniować system szkolny, program edukacyjny czy nawet konkretne curriculum jako emancypacyjne, gdyż taka ocena zależy od tego, kto jej dokonuje, z jakiej perspektywy i w jakim celu. Programy szkolne opracowywane przez faszyzm czy komunizm były z pewnością w opinii ich twórców emancypacyjne, gdyż miały wyzwalać nauczycieli i uczniów spod władzy wstecznych przekonań społecznych i religijnych, przygotowywać ich do życia w nowym, lepszym świecie. Tymczasem w świadomości wielu adresatów tych programów były one regresywne, cofały edukację do stanu barbarzyństwa i kwestionowały najbardziej uniwersalne zdobycze ludzkiej kultury, takie jak wolność i godność człowieka. Gdy Michał Kalinin mówił, że „wychowanie jest to określone, celowe i systematyczne oddziaływanie na psychikę wychowanika celem wszczepienia mu właściwości, których sobie życzy wychowawca”<sup>1</sup>, to zapewne uważał się za przedstawiciela pedagogiki emancypacyjnej, choć w przytoczonej przez niego definicji pobrzmiewa raczej duch totalitarnej tresury niż wyzwolenia. Podobne przykłady tego, co jest, a co nie jest uważane w pedagogice za emancypacyjne, można mnożyć.

Nauka nie może sobie jednak pozwolić na taką nieokreśloność, musi dążyć do maksymalnie ścisłego i jednoznacznego zdefiniowania swego przedmiotu, i nawet w przypadku tak szerokich pojęć jak emancypacja, powinna dbać o konsekwentne i jasne wyznaczanie granic pomiędzy tym, co wchodzi, i tym, co nie wchodzi

---

<sup>1</sup> M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywnego partyjnego Moskwy, 2 X 1940*, w: M. I. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, przeł. T. Wajntraub, Warszawa 1955, s. 78.

w zakres tego przedmiotu. Emancypacja, w najogólniejszym sensie, oznacza wyzwolenie, a zatem pedagogika emancypacyjna oznacza taką edukację, która wie- dzie do wyzwolenia. Ale o jakim wyzwoleniu mówimy? Słowo to może przybierać tak wiele znaczeń, że ryzykowne byłoby przypisywanie mu arbitralnie tylko jedne- go z nich. Nie próbując nawet wybierać między niezliczonymi definicjami wyzwo- lenia, możemy zwrócić się do współczesnych teoretyków i praktyków edukacji, i zobaczyć jak oni, w swoich pracach i codziennej działalności, rozumieli wyzwole- nie osiągane poprzez edukację. Mamy tu przede wszystkim na uwadze trzy postaci: Paula Freire, Ivana Illicha oraz Noama Chomsky'ego<sup>2</sup>. Pierwszy z nich rozumie emancypację jako wyzwolenie z ucisku społeczeństwa postkolonialnego, dla dru- giego jest ona wyzwoleniem z ograniczeń społeczeństwa industrialnego, wreszcie trzeci widzi w niej wyzwolenie z iluzji społeczeństwa globalnego. Ten artykuł za- wiera próbę wskazania humanistycznych źródeł pedagogiki emancypacyjnej tych trzech myślicieli. Nie zawiera on analizy ich poglądów, a jedynie wskazuje, na ja- kich podstawach były one budowane, do jakich inspiracji się odwoływały<sup>3</sup>. Freire, Illich i Chomsky działali przede wszystkim w ostatnich trzydziestu latach ubiegłego wieku. Śmierć dwóch pierwszych, odpowiednio w 1997 oraz 2002 r., zamknęła w naturalny sposób pewien okres w rozumieniu pedagogiki emancypacyjnej, okres, który rozpoczął się w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku, gdy wszyscy trzej myśliciele zaczęli publicznie głosić swoje poglądy, ponosząc dotkliwe tego konse- kwencje. Dla Freirego oznaczało to wygnanie z ojczyzny przez juntę wojskową, dla Illicha konflikt z instytucją Kościoła katolickiego, dla Chomsky'ego izolację i oskarżenia o sympatie komunistyczne. U początków tego okresu miały miejsce dwa ważne wydarzenia: Sobór Watykański II, otwierający społeczność katolicką na świat współczesny, oraz rewolta młodzieży, organizowana pod hasłami krytyki stechniczowanego świata Zachodu. Koniec okresu stał pod znakiem definitywne- go upadku ideologii komunistycznej oraz całkowitej dyskredytacji związanej z nią filozofii marksistowskiej.

Po takim zarysowaniu przedmiotu zawartych tu rozważań, należy postawić pytanie o bardziej ścisły sens samych pojęć „emancypacja” i „pedagogiką eman- cypacyjna”.

---

<sup>2</sup> Zdaję sobie sprawę, że umieszczenie na tej liście nazwiska Chomsky'ego może zaskakiwać. Nawet ci, którzy znają jego twórczość tylko w ograniczonym zakresie, wiedzą, że Chomsky jest w pierwszym rzędzie językoznawcą oraz myślicielem politycznym, skupionym na radykalnej krytyce wewnętrznej i zewnętrznej polityki USA. Edukacja pozostaje na marginesie jego podstawowych za- interesowań. Niemniej jednak, wydanie w 2000 r. książki *Chomsky on MisEducation*, pod redakcją Donaldo Macedo, stało się ważnym wydarzeniem także dla pedagogiki, książka bowiem podsumo- wuje niejako poglądy Chomsky'ego na edukację współczesną. Ze względu na tezy stawiane w książ- ce, a także rangę samego Chomsky'ego jako myśliciela, zdecydowałam się na zaliczenie jego postaci do nurtu pedagogiki emancypacyjnej.

<sup>3</sup> Jeśli chodzi o dokładną analizę myśli przywołanych tu postaci, czytelnicy znajdą ją w przygo- towanym do druku przez PWN podręczniku *Pedagogika*, w podrozdziale *Pedagogika emancypacyjna*.

## CZYM JEST EMANCYPACJA?

Powiedzieliśmy już, że emancypacja oznacza najogólniej wyzwolenie. Źródeł tego terminu należy szukać w łacińskim słowie *emancipatio*, które oznaczało instytucję prawa rzymskiego umożliwiającą formalne wyzwolenie syna (także wnuka i kobiety) spod władzy ojcowskiej. Była to czynność prawna, najpierw skrajnie sformalizowana, następnie dokonywana w drodze zwykłego oświadczenia woli, poprzez którą ojciec rodziny wyzbywał się niejako syna lub innego członka rodziny. Tracąc formalną więź z rodziną, wyemancypowana osoba zyskiwała samodzielność prawną, stawała się osobą *sui iuris*<sup>4</sup>. Cena za tak osiągniętą wolność była jednak znaczna – wiązała się, przynajmniej na początku, z utratą prawa do majątku rodzinnego, była formą wydziedziczenia za życia. Ze społecznego punktu widzenia emancypacja była więc zjawiskiem niejednoznacznym – z jednej strony prowadziła do prawnego wyzwolenia jednostki, z drugiej zaś do jej możliwej degradacji ekonomicznej. Utrata majątkowych zabezpieczeń była więc ceną, jaką musieli płacić wyemancypowani członkowie rzymskiej rodziny. Warto wspomnieć, że niektóre współczesne systemy prawne (np. ustawodawstwa niektórych stanów w USA) także znają instytucję emancypacji, choć jej sens jest różny od rzymskiego.

Czas obowiązywania prawa rzymskiego był jedynym okresem, w którym emancypacja miała ścisły i jednoznaczny sens. Zanik tej instytucji prawnej doprowadził do tego, że samo słowo zaczęło oznaczać bardzo rozmaite rzeczy. Wciąż – jako konstrukcja prawna – było używane w prawie kanonicznym, regulującym życie Kościoła, i oznaczało tam zwolnienie księdza lub zakonnika z obowiązków wynikających z przynależności odpowiednio do diecezji lub wspólnoty zakonnej w momencie, gdy był on wynoszony do godności biskupa. Obok tego znaczenia pojawiały się jednak inne. W epoce odrodzenia, na przykład, zaczęto mówić o emancypacji ciała ludzkiego. Był to jeden z przejawów humanizmu, reakcja na konsekwentne deprecjonowanie ludzkiej cielesności przez chrześcijańską duchowość późnego średniowiecza. Żarliwym orędownikiem tego typu emancypacji był Boccaccio. Z czasem, w pierwszej połowie XIX wieku, o emancypacji zaczęto też mówić w kontekście wyzwolenia niewolników. Ruch abolicjonistów, szczególnie aktywny w Anglii i Stanach Zjednoczonych, domagał się zakazu handlu niewolnikami oraz emancypacji dla tej kategorii ludzi oraz ich potomków. Niektórzy abolicjoniści żądali natychmiastowej emancypacji, inni opowiadali się za stopniowym wyzwalamieniem niewolników. Kolejne znaczenie słowa pojawiło się wraz z ruchem wyzwolenia kobiet. Emancypacja kobiet, jako zorganizowany ruch społeczny przypadający przede wszystkim na ostatnie dziesięciolecia XIX wieku, nastawiona była na zrównanie kobiet z mężczyznami w życiu gospodarczym i politycznym. Chodziło m.in. o zapewnienie kobietom prawa do pracy, a także przyznanie im praw

<sup>4</sup> Patrz *Prawo rzymskie. Słownik encyklopedyczny*, red. Witold Wołodkiewicz, Warszawa 1986, s. 55.

wyborzych, dzięki którym mogłyby aktywnie uczestniczyć w życiu politycznym kraju. Pojawiło się jeszcze jedno znaczenie słowa, tym razem związane z wyzwoleniem żydów. W połowie XIX wieku w Prusach dyskutowano kwestię emancypacji żydów, to znaczy, dopuszczenia ich do urzędów publicznych w państwie, które formalnie miało charakter chrześcijański. Debata na ten temat była niezwykle ostra, a wypowiedzieli się w niej m.in. Marks i Engels. Dziś mówi się też niekiedy o emancypacji kultury, choć sens tej emancypacji, podobnie zresztą jak i sens samej kultury, nie jest uniwersalnie zdefiniowany<sup>5</sup>.

Ten krótki przegląd znaczeń słowa „emancypacja” pozwala zrozumieć trudności z jego jednoznacznym zdefiniowaniem. Nie ma ścisłej filozoficznej definicji emancypacji, i trudno się temu dziwić. Znamienne jest, że niektóre słowniki i encyklopedie filozofii w ogóle nie uwzględniają tego słowa jako odrębnego hasła<sup>6</sup>, natomiast te, które je uwzględniają, ograniczają się do bardzo ogólnych opisów. Najczęściej mówi się o emancypacji jako o akcie lub procesie wyzwolenia czegoś lub kogoś z ograniczeń, kontroli lub zniewolenia. W takim samym sensie opisuje emancypację *Słownik języka polskiego*. Definiuje ją jako uwolnienie lub uwolnienie się od zależności, ucisku, przesądów itp.; jako równouprawnienie, usamodzielnienie, uniezależnienie; emancypować znaczy dokonywać emancypacji; wyzwalać, oswobadzać, usamodzielniać, a emancypować się to zdobywać niezależność; wyzwalać się, usamodzielniać się<sup>7</sup>. Takie szerokie rozumienie tego słowa oczywiście nie pomaga w poszukiwaniu filozoficznych źródeł pedagogiki emancypacyjnej.

Jednakże można niewątpliwie stwierdzić, że emancypacja może odnosić się do trzech różnych aspektów pedagogiki. Najpierw może ona oznaczać sprzeciw lub niezgodę na normatywne podejście obowiązujące w pedagogice dotychczas. Przykładem może być tu dążenie do przezwyciężenia tradycyjnych wartości leżących u podstaw wychowania, nauczania i teorii pedagogicznej – wartości, które w przekonaniu ich krytyków są wsteczne lub po prostu nieadekwatne wobec aktualnie istniejących potrzeb. Ten rodzaj emancypacji można nazwać emancypacją aksjologiczną. Możliwy jest też inny sens. W perspektywie naukowo-teoretycznej, emancypacja w pedagogice oznacza postulat odejścia od zbyt ciasnej metodologii, która z jednej strony prowadzi do nadmiernego uogólniania wniosków z badań empirycznych, zaś z drugiej do niedoceniań roli hermeneutyki. Przymijmy ten rodzaj emancypacji za emancypację epistemologiczną. Wreszcie, w perspektywie swojej funkcji historyczno-społecznej pedagogika emancypacyjna prowadzi do zerwania z odtwarzaniem istniejących struktur i przejścia do tworzenia lub przy-

<sup>5</sup> W tym kontekście można przytoczyć artykuł Richarda Rorty’ego *Emancypacja naszej kultury*, w którym autor rozumie emancypację jako wyzwalenie się kultury z platońskiego paradygmatu ponadczasowej wiedzy pewnej ku romantycznej nadziei społecznej. W: Hamermas, Rorty, Kołakowski, *Stan filozofii współczesnej*, przeł. Józef Niżnik, Warszawa 1996, s. 41-46.

<sup>6</sup> Por. *Encyklopedia filozofii*, red. Ted Honderich, Poznań 1998; *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, ed. James Fieser, <http://www.utm.edu/research/iep/>; *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward E. Zalta, <http://plato.stanford.edu/>.

<sup>7</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1978, s. 540.

najmniej pokazywania warunków możliwości tworzenia struktur alternatywnych. W tym trzecim sensie wiąże się ona pośrednio z działalnością polityczną, zaś można by ją nazwać emancypacją społeczną.

W niniejszym artykule pedagogikę emancypacyjną rozumiemy przede wszystkim w trzecim sensie. Przywołani wcześniej myśliciele zgodnie sprzeciwiają się zastanym strukturom społecznym i w dążeniu do ich zmiany widzą doniosłą rolę dla edukacji. Freire sprzeciwia się strukturze społeczeństwa postkolonialnego, charakterystycznego dla Ameryki Południowej; Illich krytykuje rozwinięte społeczeństwo kapitalistyczne Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej; Chomsky występuje przeciwko globalnemu łaadowi społecznemu, opartemu na rządach międzynarodowych korporacji. Wrażliwość na kwestie społeczne sytuuje wszystkich trzech w szeroko rozumianej tradycji myśli socjalistycznej. To właśnie w procesach społecznych a nie gdzie indziej szukali oni źródeł współczesnego kryzysu, także kryzysu edukacji, i do procesów społecznych, tym razem świadomie kształtowanych, odwoływali się wskazując na możliwe drogi wyjścia z kryzysu. Społeczne zaangażowanie musiało doprowadzić do upolitycznienia ich programów edukacyjnych. Jest to szczególnie widoczne w przypadku Freirego i Chomsky'ego. Pierwszy zapłacił zresztą bardzo wysoką cenę za swoją działalność, został zmuszony do wieloletniej emigracji.

Po przedstawieniu rozumienia pedagogiki emancypacyjnej, przejdźmy teraz do opisu trzech źródeł, z których ona wyływa.

## CHRZEŚCIJAŃSTWO, OŚWIECENIE, MARKSIZM

Współczesna pedagogika emancypacyjna odwołuje się zasadniczo do trzech znaczeń słowa „emancypacja”, które ukształtowały się odpowiednio w chrześcijaństwie, oświeceniu i marksizmie. O ile w przypadku drugiego i trzeciego źródła nie można mieć wątpliwości co do ich filozoficznych konotacji, to w przypadku chrześcijaństwa nie jest to tak oczywiste. Chrześcijaństwo jest religią, nie filozofią, i sens swojego istnienia widzi raczej w akcie wiary niż w racjonalnych dociekaniach. Ani Stary Testament, ani Nowy Testament nie są księgami filozoficznymi, choć niektóre z ich tekstów, na przykład księgi mądrościowe, przypominają pewien typ rozpraw filozoficznych. Z drugiej strony, trudno nie zgodzić się z poglądem, że chrześcijaństwo było i wciąż jest punktem wyjścia dla wielu systemów filozoficznych, które starają się pogodzić wymagania wiary z wymaganiami rozumu. W tym sensie jest ono inspiracją dla filozofii, duchową podstawą filozoficznej argumentacji. Widać to wyraźnie w myśli Freirego i Illicha. Wydaje się zatem, że zakwalifikowanie chrześcijaństwa jako źródła filozoficznego pedagogiki emancypacyjnej nie będzie w tym artykule nadużyciem.

## CHRZEŚCIJAŃSTWO

Księgi biblijne nie mówią nic o emancypacji, natomiast pełne są enuncjacji o wyzwoleniu. Skoro jednak, jak widzieliśmy, emancypacja to akt lub proces wyzwolenia, możemy postawić pytanie, o jakim wyzwoleniu mówi chrześcijaństwo, do jakiej emancypacji zachęca. Cała tradycja chrześcijańska zgodnie wskazuje, że chodzi tu o wyzwolenie z niewoli grzechu i wejście do nowego życia łaski ofiarowanego człowiekowi przez Chrystusa. Taki jest sens przesłania wziętego z Listu św. Pawła do Galatów, „Ku wolności wyswobodził nas Chrystus” (Ga 5, 1). Człowiek odłączony od Chrystusa znajduje się w stanie duchowej niewoli, często porównywanej nawet ze śmiercią, i dopiero akt nawrócenia (różnie rozumiany przez różne Kościoły) pozwala mu doświadczyć wolności i wejść do prawdziwego życia. Kluczowymi terminami teologicznymi są tu „grzech” i „łaska”, co do tego nie ma wątpliwości. Człowiek wyzwolany jest z grzechu dzięki łasce. Problem pojawia się w momencie, gdy pytamy, jak należy rozumieć relację człowieka i Chrystusa w akcie wyzwolenia. Czy jest ona wyłącznie indywidualna i duchowa, czy też może społeczna i niejako cielesna (tego ostatniego słowa nie traktujemy rzecz jasna w sensie dosłownym). Innymi słowy, czy w chrześcijaństwie najważniejsza jest „prywatna” więź wierzącego z Chrystusem, niezależna od otaczającego świata, czy też może kluczowa jest więź wspólnotowa, tworząca się i rozwijająca w konkretnych historyczno-społecznych uwarunkowaniach, w jakich żyje chrześcijańska społeczność. Jest to pytanie o kolosalnych konsekwencjach praktycznych.

Jeśli grzech jest wyłącznie grzechem osobistym człowieka, zaś łaska ofiarowana przez Chrystusa dotyczy wyłącznie tego pojedynczego życia, mamy do czynienia z chrześcijaństwem indywidualistycznym, w którym każdy dba o własne wyzwolenie, utożsamiane z duchowym zbawieniem i ostatecznym zwycięstwem nad złem dopiero na „tamnym świecie”. Problemy społeczne czy polityczne, z którymi spotyka się człowiek, stają się drugorzędne, a niekiedy nawet są uważane za przeszkody w drodze do pełnej duchowej doskonałości. Zamyka się więc na nie oczy lub wręcz zaprzecza się im, a w najlepszym razie pomniejsza się ich rangę. Najważniejszy jest pojedynczy człowiek i jego zbawienie, inni ludzie są tu jedynie tłem dla rozgrywającego się dramatu. Z inną logiką mamy do czynienia, gdy grzech traktujemy także jako zło społeczne, obecne w trwałych relacjach między ludźmi, w strukturach życia społecznego. Perspektywa indywidualistyczna ustępuje wówczas miejsca perspektywie wspólnotowej, okazuje się, że zła nie można po prostu usunąć skłaniając do nawrócenia pojedynczych ludzi, że trzeba o wiele więcej niż troska o własną doskonałość. Podobnie, łaska Chrystusa nie jest tu rozumiana jako dar udzielany jednostce, ale jako dar udzielany wspólnocie, uzdalniający ją do podejmowania konkretnych działań mających na celu przekształcanie społecznych i politycznych wymiarów życia. Punkt ciężkości jest tu przeniesiony na „ten świat” i możliwości jego doskonalenia. Dramat przestaje być indywidualny i staje się społeczny, bowiem to, co dzieje się z innymi ma bezpośredni wpływ na mnie, podobnie jak inni doświadczają na sobie skutków moich działań i zaniechań.

Te dwa podejścia do kwestii wyzwolenia obecne były w chrześcijaństwie już od początku, choć wydaje się, że pierwsze zawsze miało znaczną przewagę. Było to zrozumiałe między innymi dlatego, że Kościoły w swoim wymiarze instytucjonalnym nie były zainteresowane we wzmacnianiu u swoich wiernych takich postaw, które mogłyby ostatecznie doprowadzić do zakwestionowania porządku społecznego. Ostry atak na chrześcijaństwo, głównie w XIX wieku, ze strony socjalistów i komunistów, był właśnie spowodowany niechęcią Kościołów do zajmowania się kwestiami społecznymi, co było rozumiane jako popieranie społecznego i politycznego *status quo*. Kiedy jednak mówimy o chrześcijańskich inspiracjach pedagogiki emancypacyjnej, mamy na myśli głównie drugie podejście do wyzwolenia. Zarówno Freire jak i Illich upatrywali w chrześcijaństwie pozytywnej siły, która jest w stanie przekształcać w duchu miłości struktury społeczne<sup>8</sup>. Wspólnoty bazowe i wspólnoty konwiwalne, o których mówili, to nic innego jak społeczności chrześcijańskie podobne do wspólnot Kościoła pierwotnego. Miały być one alternatywą dla społeczeństw postkolonialnego i industrialnego, które, każde na swój sposób, niszczą podstawowe relacje międzyludzkie, kwestionują godność człowieka i są źródłem zniewolenia. Chrześcijańska antropologia, według której człowiek jest powołany by wraz ze swoimi braćmi i siostrami dochodzić do pełni życia w Chrystusie, była zarówno dla Freirego jak i Illicha punktem odniesienia przy konstruowaniu ich filozofii edukacji. W tym sensie są to filozofie optymizmu. Choć kreślą cały szereg zagrożeń, jakie czają się na człowieka we współczesnym świecie, przekonują równocześnie, że możliwe jest zwycięskie wyjście z konfrontacji z nimi. Wydaje się, że ten optymizm ma swoje źródła właśnie w chrześcijaństwie.

W tym miejscu należy dodać, że Freire jest uważany za przedstawiciela pedagogiki wyzwolenia, będącej częścią o wiele szerszego i bardziej znanego nurtu, zwanego teologią wyzwolenia. Teologowie wyzwolenia, tacy jak Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Segundo Galilea, Juan Luis Segundo oraz Lucio Gera, aktywni przede wszystkim w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, łączyli w swojej refleksji wyzwanie do wolności zawarte w Biblii z metodami analizy społecznej charakterystycznymi dla marksizmu. Podobne podejście reprezentował zresztą sam Freire. Kluczową rzeczą w takim podejściu jest uświadomienie sobie struktury społecznej jako przeciwstawnej klasowo, gdzie klasa postkolonialnych fabrykantów i właścicieli ziemskich uciska klasę robotników i chłopów. Jedynym sposobem przewyciężenia tej sprzeczności jest rewolucja podjęta przez ciemionych pod przewodnictwem liderów rewolucyjnych. W odróżnieniu jednak od klasycznej myśli marksistowskiej, rewolucja ta nie miałaby mieć charakteru ateistycznego, ale chrześcijański, byłaby prowadzona w duchu miłości nie tylko do uciśnionych, ale i do uciskających, którym należałoby pomóc

<sup>8</sup> Freire, jeszcze jako student, z zainteresowaniem śledził poglądy wrażliwych społecznie myślicieli katolickich, takich jak J. Maritain, T. Cardonnel i E. Mounier, interesując się ich krytyczną interpretacją dokonywaną przez brazylijskich autorów



w zrozumieniu, że prawdziwym powołaniem człowieka jest współpraca nie panowanie. Przypomnijmy, że teologia wyzwolenia spotkała się raczej z nieprzychylnym przyjęciem ze strony Kościoła katolickiego. W 1984 roku Kongregacja Doktryny Wiary wydała dokument, w którym przestrzegała katolików przed możliwymi konsekwencjami stosowania analizy marksistowskiej w chrześcijaństwie.

## OŚWIECENIE

Drugiego filozoficznego źródła pedagogiki emancypacyjnej należy szukać w oświeceniu. Na wstępie powiedzmy, że w dobie Oświecenia zmienił się także sens, w jakim samo słowo „emancypacja” było najczęściej używane. Zaczęło ono wówczas oznaczać również wyzwolenie od przesądu, bigoterii i ignorancji, odwagę dochodzenia do wiedzy własnym rozumem i odrzucenie w tej sferze zewnętrznych autorytetów. Ta postawa streszczała się w maksymie *sapere aude*. Jej symbolicznym wyrazem był artykuł I. Kanta *Co to jest Oświecenie?* z 1784 roku<sup>9</sup>. Filozof z Królewca, odpowiadając w nim na pytanie postawione przez berliński dziennik, tłumaczył, że oświecenie jest w pierwszym rzędzie wyzwoleniem się człowieka spod władzy wszelkich form autorytetu, którym człowiek się podporządkował, chcąc dzięki temu uniknąć odpowiedzialności za własne życie i podejmowane w nim decyzje. Wygodnie jest, pisze Kant, mieć przy sobie autorytety, które mówią, co i kiedy należy robić. Jest to jednak wyraz niedojrzałości niegodnej człowieka, wyraz samo-zawinionego niemowlęstwa. Niemowlęstwo, dla Kanta, sprowadza się do niemożności posługiwania się własnym rozumem, konieczność korzystania z przewodnictwa drugich. Kant mówi, że samo-zawinionym jest owo niemowlęstwo, gdy jego przyczyną nie jest brak rozumu, lecz brak odwagi posługiwania się nim bez kierownictwa drugich. Emancypacja w tym sensie jest równoznaczna z wyzwoleniem rozumu.

By to wyzwolenie mogło być trwałe, konieczny był rozwój i upowszechnianie edukacji. Wyrazem tej tendencji na przykład w ówczesnej Polsce była działalność Komisji Edukacji Narodowej, powołanej do życia w 1773 roku. KEN była pierwszą w Europie państwową instytucją oświatową, w swoim charakterze zbliżoną do odrębnego ministerstwa, której podlegały wszystkie szkoły od akademii do szkół parafialnych. Jej działalność świadczyła o wzrastającej roli państwa w edukacji, to państwo brało na siebie w coraz większym stopniu zadanie oświecenia publicznego. Jeśli chodzi o zakres kształcenia, uważano, że nie powinno ono mieć granic. Przekonanie o nieograniczonych możliwościach rozumu ludzkiego było charakterystyczne dla całego okresu. Wynikało ono w znacznej mierze z epistemologicznej teorii Johna Locke'a, który uważał, że umysł nowonarodzonego człowieka jest podobny do czystej tablicy (*tabula rasa*), na której dopiero doświadczenie stop-

<sup>9</sup> I. Kant, *Co to jest Oświecenie*, tłum. A. Landman, w: I. Kant *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyozoficzne*, Toruń 1995.

niowo zapisuje kolejne poziomy wiedzy. Czystość umysłu oznaczała też z konieczności optymizm co do możliwości poznawczych – skoro nie ma w nas żadnych idei wrodzonych, które niejako z góry przesądzałyby, co możemy, a czego nie możemy poznać, oznacza to, że otwierają się przed nami nieograniczone możliwości w poznawaniu świata i samych siebie. Wiara w siłę własnego rozumu i siłę własnej argumentacji jest bez wątpienia dziedzictwem oświecenia. Jedną i drugą rzecz odnajdujemy w czystej postaci u Chomsky'ego. Amerykański myśliciel wielokrotnie podkreśla, że liczą się dla niego tylko fakty, które zgłębia z wnikliwością i konsekwencją. Można powiedzieć, że Chomsky odwołuje się wprost do tradycji osiemnastowiecznej i jej kontynuatorów, podkreślając rolę autonomicznie myślącego intelektualisty, który „oświeca” szerokie kręgi społeczne.

W XVIII wieku nastąpiła również inna zmiana w znaczeniu słowa „emancypacja”, równie ważna jak ta, o której powiedzieliśmy powyżej. Emancypacja przestała, po pierwsze, oznaczać akt indywidualny, rodzaj przywileju udzielanego jednostce, i rozciągnęła się na całe klasy społeczne, grupy i narody. Po drugie, akcent znaczeniowy przesunął się z wyzwolenia dokonywanego przez siły zewnętrzne wobec wyzwolanych na ich własną aktywność wyzwalańca się. Oba aspekty uwidoczniły się najwyraźniej w Rewolucji Francuskiej w 1789 roku, prowadzonej pod hasłami „wolności, równości i braterstwa”. Pierwszy artykuł „Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela” stanowił, że ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi wobec prawa. Wraz z podbojami Napoleona i recepcją jego prawodawstwa, ideały politycznej i prawnej emancypacji rozciągnęły się na całą Europę, a także na inne kontynenty. Kolejne grupy społeczne i całe narody wyzwalały się ze stanu rozmaitych form zależności. Ten proces nigdy nie został zamknięty i trwa do dzisiaj. Także ten aspekt emancypacji jest wyraźnie widoczny w pedagogice emancypacyjnej, zwłaszcza w myśli Chomsky'ego. Przekonanie, że nikt nie może być zmuszany do życia w zniewoleniu, że każdy ma prawo do wolności, także wolności w dochodzeniu do prawdy, jest wyraźnym rysem całego nurtu.

## MARKSIZM

Markszizm<sup>10</sup> jako filozofia nie ma z pewnością dziś w Polsce wielu zwolenników. Przeciwnie, myśl Marksa, Engelsa i Lenina jest uważana przez wielu za źródło społecznych, politycznych, a nawet cywilizacyjnych porażek naszego kraju. Zaiste trudno nie zgodzić się z tym przekonaniem. Z drugiej strony, należy zdać sobie sprawę, że myśląc dziś w Polsce o marksizmie przywołujemy zaledwie jedną z jego postaci, tę, która obowiązywała oficjalnie przez kilkadziesiąt lat władzy realnego socjalizmu. Ten marksizm, istotnie, niezależnie od tego, że okazał się zupełnie

<sup>10</sup> Analizy przedstawione poniżej oparłam na książce Leszka Kołakowskiego, *Główne nurty marksizmu*, Londyn 1988, zwłaszcza na części trzeciej książki, pod tytułem *Rozkład*.

chybioną koncepcją gospodarczą, był także z reguły prymitywny intelektualnie. Rację miał Herbert<sup>11</sup>, gdy pisał:

Zaiste ich retoryka była aż nazbyt parciana  
 (Marek Tulliusz obracał się w grobie)  
 łańcuchy tautologii parę pojęć jak cepy  
 dialektyka oprawców żadnej dystynkcji w rozumowaniu  
 składnia pozbawiona urody koniunktywu

Oczywiście ta postać marksizmu nie wyczerpywała całości filozofii marksistowskiej. Zarówno w krajach realnego socjalizmu, jak i na Zachodzie żyli i tworzyli marksiści, którzy nie tylko nie zaliczali się do zwolenników „diamatu” i „histmatu”<sup>12</sup>, ale nawet występowali przeciwko oficjalnej wykładni tej filozofii. Z intelektualnego punktu widzenia ich myśl była bardziej inspirująca, zaś oni sami często ponosili znaczne kary związane z „nieprawomyślnymi” przekonaniami<sup>13</sup>. Właśnie filozofia uprawiana przez tych twórców, a nie oficjalna wykładnia marksizmu, powinna być uważana za trzecie źródło pedagogiki emancypacyjnej.

Wśród filozofów, o których mówimy, należałoby wymienić przede wszystkim Antonio Gramsci’ego, Georga Lukácsa, przedstawicieli szkoły frankfurckiej (Maxa Horkheimera, Theodora Adorno, Ericha Fromma, Jürgena Habermasa) oraz Herberta Marcusego. Pomimo znacznych różnic między tymi myślicielami, jedna rzecz zdaje się ich wszystkich łączyć, a mianowicie, problem emancypacji człowieka. Czym jest ta emancypacja i jakie są jej źródła? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania często kierowali się oni do pism tzw. „młodego Marksa”, czyli publikacji, które powstały przed ogłoszeniem *Manifestu komunistycznego* w 1848 roku. Problem odczłowieczenia osoby ludzkiej, a zatem i jej emancypacji był wówczas często poruszany przez Marksa. W tekście *W kwestii żydowskiej*, w którym Marks polemizuje z Bruno Bauerem, przedstawicielem tzw. lewicy heglowskiej, odnośnie do sposobu emancypacji ludności żydowskiej w Prusach, pojawia się definicja autentycznej emancypacji. „Dopiero wtedy, kiedy rzeczywisty indywidualny człowiek wchłonie w siebie na powrót abstrakcyjnego obywatela państwa i jako człowiek indywidualny w swoim życiu empirycznym, w swej pracy indywidualnej, w swoich stosunkach indywidualnych stanie się *istotą gatunkową*, dopiero wtedy, kiedy człowiek uzna i zorganizuje swoje *forces propres* jako siły *społeczne*, a zatem nie będzie już od siebie oddzielał siły społecznej w postaci siły *politycznej* – dopiero wtedy dokona się emancypacja człowieka”<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Z. Herbert, *Potęga smaku*, w: Z. Herbert, *Raport z obłąkanego miasta i inne wiersze*, Instytut Literacki, Paryż 1983, s. 75.

<sup>12</sup> „Diamat” i „histmat” to odpowiednio materializm dialektyczny i materializm historyczny, będące schematyczną wersją marksizmu wypracowanego w Rosji przez Lenina, Plechanowa i Bucharina.

<sup>13</sup> Te szykany dotyczyły ich nie tylko w krajach realnego socjalizmu, jak w przypadku Lukácsa, ale również w krajach faszystowskich, jak w przypadku Gramsci’ego.

<sup>14</sup> Karol Marks, *W kwestii żydowskiej*, cyt. za L. Kołakowski, op. cit., s. 104.

Dla Marksa emancypacja musi być procesem integralnym, obejmującym człowieka wraz ze wszystkimi aspektami jego życia. Samo wyzwolenie na poziomie politycznym nie wystarcza, gdyż może się zdarzyć, że człowiek będzie wolny politycznie, lecz zniewolony w swoim życiu indywidualnym. Szukając takiego aspektu rzeczywistości, który umożliwiłby ową integralną emancypację, Marks zwrócił się do stosunków produkcji, gdzie po jednej stronie znajdowali się właściciele narzędzi pracy, a po drugiej robotnicy świadczący pracę na ich rzecz. Oto najbardziej zasadniczy przejaw alienacji człowieka! Stąd był już tylko krok do uznania „wyróżnionej misji historycznej proletariatu oraz interpretacji rewolucji jako aktu, który nie jest gwałtem dokonany na historii, ale spełnieniem jej przyrodzonej tendencji”<sup>15</sup>. Gramsci i Lukács odnosili się do całego dziedzictwa Marksa, natomiast szkoła frankfurcka akcentowała już tylko jej wymiar humanistyczny i emancypacyjny. Podobny stosunek do marksizmu znajdujemy także w pedagogice emancypacyjnej. Ani Freire, ani tym bardziej Illich nie powołują się na uprzywilejowaną pozycję proletariatu czy historycznie konieczny charakter rewolucji. Freire, który częściej odnosi się wprost do myśli marksistowskiej, nie mówi o proletariacie, ale o uciśnionych, zaś rewolucję (którą dopuszcza i do której przygotowuje uciśnionych) traktuje jako szansę zarówno dla ciemżonych jak i ciemżców. Marksizm nie ma dla niego charakteru ideologii i, jak podkreśliśmy powyżej, zawsze jest łagodzony przez chrześcijańską miłość.

Omawiając marksizm należy też wspomnieć o anarchizmie. Myśl anarchistyczna nie wypływała wprost z marksizmu, ale kształtowała się równoległe z nim. Marksści i anarchiści utrzymywali ze sobą ścisłe związki i często trudno było powiedzieć, na ile ktoś jest marksistą, na ile zaś anarchistą<sup>16</sup>. To, co łączyło obie filozofie, to radykalny sprzeciw wobec instytucji ówczesnego państwa. Różniła je natomiast diagnoza co do przyszłych losów państwa jako takiego – marksści opowiadali się za zachowaniem państwa po zwycięstwie rewolucji, za utworzeniem państwa proletariackiego, anarchiści postulowali zniesienie państwa w ogóle. Dla nich, religia i państwo stanowiły największe przeszkody w pochodzie ku wolności. Anarchiści z niechęcią patrzyli też na kolektywistyczne programy marksizmu, obawiali się dominacji masy nad jednostką. Zwrócenie uwagi w tym miejscu na anarchizm jest związane z utożsamianiem się Chomsky’ego z jednym z jego współczesnych nurtów, tzw. libertariańskim socjalizmem. W jego poglądach znajdujemy zarówno sprzeciw wobec państwa amerykańskiego, jak i mocne przekonanie o potrzebie buntu jednostki wobec iluzji, jakie starają się roztaczać rządzący.

<sup>15</sup> L. Kołakowski, op. cit., s. 107.

<sup>16</sup> Widać to wyraźnie w działalności Michaiła Bakunina, który od 1869 roku był członkiem I Międzynarodówki, z której został usunięty w 1872 roku za działalność frakcyjną.

## PODSUMOWANIE

Powiedzieliśmy, że można wyróżnić trzy źródła pedagogiki emancypacyjnej: chrześcijaństwo, oświecenie i marksizm. Główną rolę wydają się tu odgrywać analizy społeczne opierające się na marksizmie. Z jednej strony poddają one społeczeństwo krytyce, z drugiej wskazują, że możliwa jest zmiana społeczna, że nie jesteśmy skazani na taką formę życia, której nie akceptujemy. Samo uświadomienie sobie możliwości zmiany jest już emancypacją. Freire, Illich i Chomsky pomagają nam dojść do tej świadomości. Każdy z nich odwołuje się przy tym do poglądów wielu konkretnych filozofów. Freire, który był myślicielem synkretycznym, w równej mierze cytuje Marksa, Lukręsa, Mao, Che Guevarę i Fromma. Illich w swoich poglądach zdaje się najbardziej zbliżyć do Marcuse'a. Chomsky, odróżniający się od swoich poprzedników tym, że nie nawiązuje do konkretnej szkoły filozoficznej, także wskazuje na własne inspiracje, a mianowicie na Russella i Dewey'a. Pierwszy był spadkobiercą klasycznej tradycji oświeceniowej, z jej wiarą w rozum oraz niechęcią do chrześcijaństwa; drugi, bywa z filozoficznego punktu widzenia najczęściej łączony z pragmatyzmem. Należy jednak wyraźnie powiedzieć, że choć Chomsky nie odwołuje się w swoich analizach do szkoły frankfurckiej, to ostrze jego krytyki zwraca się także przeciwko społeczeństwu, jedyną może różnicą między nim a dwoma pozostałymi myślicielami jest to, że ogranicza się on raczej do analizy pojedynczych faktów niż tworzenia krytycznych teorii.

Tym, co najczęściej zarzuca się pedagogice emancypacyjnej, jest utopijny optymizm pedagogiczny. Utopijny, bo osadzony na wierze, że większy obszar wolności człowieka i społeczeństw będzie równoznaczny z postępem w perspektywie indywidualnej i historycznej, doprowadzi ostatecznie do wyeliminowania źródeł zniewolenia. Zarówno Freire jak i Illich, być może w mniejszym zakresie Chomsky, wierzą, że możliwe jest dojście do utopijnego ideału edukacji. Tymczasem wolność nie może być zdobyta raz na zawsze, wyzwalenie się jest procesem ciągłym, gdyż wyzwolenie się od jednej zależności nieuchronnie prowadzi do popadnięcia w inną zależność. To prawda, że w miarę tego procesu jednostki i grupy społeczne zyskują coraz większe krytyczne rozumienie rzeczywistości i wpisanych w nią "interesów". Niemniej jednak ich cel – ostateczne wyzwolenie – nigdy nie zostanie osiągnięty. Pozostaje natomiast ciągle wyzwalenie się, celem jest zatem droga do emancypacji, nie emancypacja sama w sobie.