




Colloquium 1(53)/2024
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/12coll2024>

FREIREGO BADIOU: O PEWNEJ ODMIANIE KRYTYKI MYSLI FREIROWSKIEJ I JEJ MOŻLIWEJ OBRONIE

**Freire Badiou: on a certain type of criticism of Freire's thought
and its possible defense**

Piotr Stańczyk
Uniwersytet Gdański
e-mail: piotr.stanczyk@ug.edu.pl
ORCID  0000-0001-5092-9879

Streszczenie

Artykuł ten ma dwa zasadnicze cele. Pierwszy polega na wprowadzeniu do polskiej teorii edukacji współczesnych odmian krytyki Freireowskiej filozofii edukacji. Pośród wielu najbardziej istotną i niezwykłą jest Braynera (2017) krytyka instytucjonalizacji myśli Freireowskiej. Brayner oskarża freireistów o tworzenie pewnego rodzaju kultu religijnego wokół Freirego, co prowadzi do anihilacji transformatywnego potencjału emancypracyjnego edukacji ludowej.

Drugim zadaniem jest przetłumaczenie krytyki Braynera na język koncepcji uniwersalizmu autorstwa Badiou. Zabieg taki nie tylko pozwoli na zrozumienie krytyki myśli Freirego z wewnątrz Freireowskiego paradygmatu, ale także pozwoli na wprowadzenie pojęcia wydarzenia, aby zrozumieć quasi-religijną dynamikę ciągle obecną w paradygmacie zmiany społecznej.

Słowa kluczowe: Freire, Badiou, emancypacja, edukacja ludowa, wydarzenie, uniwersalizm.

Abstract

There are two main purposes of this article. The first is to introduce to Polish theory of education current criticism of Freire's philosophy of education. Among all the most important and extraordinary is Brayners (2017) criticism of Freire's thought institutionalisation. Brayner accuses freireans of establishing a kind of religious cult of Freire, what leads to annihilation of transformative potential of emancipatory popular education.

The second objective is to translate Brayners criticism to language of Badiou's conception of universalism. Such a procedure not only will help to understand criticism of Freire's thought from inside of Freire's paradigm, but also will allow to introduce notion of the event to understand *quasi*-religious dynamics still present in paradigm of social change.

Keywords: Freire, Badiou, emancipation, popular education, event, universalism.

Wprowadzenie

Choć z bogatej bibliografii Paula Freirego (1979a; 1979b; 2000) niewiele przetłumaczono na język polski, to recepcja myśli tego brazylijskiego filozofa edukacji i oświatowca w polskiej pedagogice jest zadowolająca (m.in. Czerepaniak-Walczak, 2007; Grzybowski, 2009; 2014; Kopciwicz, 2011; Kostyło, 2011; 2017; Kowzan, 2013; Starego, 2016; 2017; Stańczyk, 2016; 2021). W wypadku Freirego mamy do czynienia z człowiekiem, którego myśl ma zasięg globalny bez względu na stare podziały (wschód–zachód), czy podziały bardziej współczesne (globalna północ–globalne południe). Na potężny wskaźnik cytowań tego brazylijskiego filozofa i oświatowca składają się teoretyczne interpretacje, jak i rezultaty praktycznych aplikacji teorii Freirego tak z krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się. Nie bez znaczenia dla wielości interpretacji pozostaje bogactwo materiału, który Freire pozostawił, ale także to, że w trakcie trwania jego epopei oświatowej modyfikował własne poglądy.

Wraz z bogactwem interpretacji musi pojawić się też bogactwo form krytyki. Jedną z odmian krytyki dorobku Freirego i tego, co z tym dorobkiem robią freiryści, stanowi przedmiot niniejszego artykułu. Chodzi o krytykę autorstwa Flavio Braynera (2017), który zarzuca Freiremu i jego intelektualnym spadkobiercom tworzenie *quasi*-religijnego, choć *de facto* laickiego kultu, który ma współcześnie funkcjonować jako „paulo-freireanizm”, czyli jako odmiana myślenia bardziej charakterystyczna dla objawienia i teologii, niż doświadczenia empirycznego i nauki. Ten poważny zarzut kieruje moje myślenie w stronę rozważań Alaina Badiou (2007) na temat Pawła z Tarsu pojmowanego – w ateistycznych kategoriach – jako jednego z założycieli uniwersalizmu. Tytułowa formuła „Freirego Badiou” wprost nawiązuje do Jacquesa Lacana (1989) formuły interpretacyjnej, w której ten, próbuje zrozumieć oświeceniową filozofię Immanuela Kanta za pomocą myśli markiza de Sade, a przy tym pogłębić myśl Zygmunta Freuda. Czytanie jednego autora za pomocą tekstów i teorii innego autora – o ile merytorycznie uzasadnione – potencjalnie umożliwia pogłębione interpretacje, które również przynieść mogą korzyść dla rozwiązywania i stawiania aktualnych problemów. Moim zdaniem podobna sytuacja zachodzi z czytaniem Freirego za pomocą Badiou: może ono prowadzić do produktywnych interpretacji, tym bardziej, że obaj autorzy mają za przedmiot swoich rozważań zmianę społeczną. Dążąc do uzgodnienia Freirego i Badiou zmierzam do takiej obrony filozofii Freirego przed zarzutami Braynera, tak by uwydatnić ich konstruktywny charakter. Wobec czego zamierzam: (1) przestawić w skrócie krytyki jakim poddana jest myśl Freirego; (2) skonfrontować myśl Freirego i freirystów z zarzutami Braynera, (3) by w konkluzji przedstawić konstruktywną reinterpretację myśli Freirego dokonaną za pomocą teorematów autorstwa Badiou.

Filozofia Freirego w ogniu krytyki

Życie Freirego lokuje go po lewej stronie sceny politycznej i naukowej. Sam Freire uważa, że nie można pozostawać poza konfliktem społecznym wtedy, gdy ów dzieli społeczeństwo. Neutralność nie jest ani możliwa, ani właściwa, tak dla badacza, jak i nauczyciela – postawę taką kojarzył z pewną formą naiwności (Staćzyk, 2012). Tak zdecydowane deklaracje oraz zaangażowanie się w proces zmiany społecznej, jako oświatowiec, ale też jako działacz polityczny (Freire był członkiem założycielem Partido dos Trabalhadores) musiało uruchomić krytykę z przeciwnej strony sceny naukowej i politycznej. O standardowych zarzutach, jakie wobec Freirego wysuwają pravicowi politycy i naukowcy pisze Juha Souranta (2022, s. 267-268). Dyskusja nad dorobkiem Freirego nasiliła się wraz z przejściem władzy przez prawicę i wnioskiem (z 2017 roku) o pozbawienie go nadanego mu pośmiertnie w 2012 roku tytułu „Patrona Brazylijskiej Oświaty”. Prawicowe wzmoczenie przeciwko Freiremu zintensyfikowało się po wstąpieniu na urząd prezydencki Jaira Bolsonaro w 2019 roku. Koncepcja Freirego została określona jako „marksistowskie bzdury” czy „pozbawione naukowego potwierdzenia *voo doo*” (Souranta, 2022, s. 267). Freire został określony epitetami „pseudointeligenckiego aktywisty”, „papieża indoktrynacji”, czy „zdrajcy Chrystusa i narodu brazylijskiego” (Souranta, 2022, s. 267). Souranta umieszcza tę oś krytyki pomiędzy punktami wyznaczonymi pravicowym populizmem a demokratycznym progresywizmem (Souranta, 2022, s. 267) – przy tym dla fińskiego andragoga reakcyjna krytyka Freirego jest doskonałym argumentem za tym, że jest to myśl, która może stanowić antidotum dla zbrodniczego autorytarnego kapitalizmu (Souranta, 2022, s. 268).

Innym sposobem radzenia sobie z przypisanym myśli Freirego wywrotowym potencjałem jest jego udomowienie, czy raczej oswojenie, jak pojmuje to Peter McLaren (2000), krytykując postmodernistyczne interpretacje Freirowskiej filozofii i metody. Przepis na takie potraktowanie radykalnej pedagogiki jest według McLarena prosty (2000; 2005) – wystarczy wyjąć część pojęć z teorii i metody Freirego i usunąć z pola widzenia problematykę faktycznego konfliktu społecznego. Taka strategia, polegająca na asymilacji pojęć (co według McLarena stało się z pojęciami *praxis* i dialog) lub konserwatywnym przeinaczeniu pojęcia konscietyzacji, zdaje się być bardziej niebezpieczna niż otwarta krytyka, gdyż jest czymś w rodzaju wrogiego przejęcia myśli, która miast pracować w żywiole zmiany społecznej, zaczyna petryfikować stosunki dominacji.

Inny przebieg ma krytyka z wewnątrz paradygmatu zmiany społecznej. Mamy tu np. do czynienia z dostrzeżeniem w myśli Freirego i w inspirowanej nią praktyce społecznej i edukacyjnej represyjnego i odtwarzającego stosunki dominacji pojmowania emancypacji (Ellsworth, 1989). Chodzi o pojęcie konscietyzacji oraz zakładaną w konserwatywnych jego interpretacjach wyższość „emancypującego” nad

„emancypowanym”, choć wymiennosc ról nauczyciela i ucznia wielokrotnie była podkreślana przez brazylijskiego oświatowca. Freire na pewnym etapie uświadomił sobie ów problem, co wiązało się z wycofaniem się z pojęcia konscietyzacji (zob. Freire za: Romão, Gadotti, 2012, s. 51-52; Stańczyk, 2018). Niemniej żaden autor nie jest w stanie kontrolować procesów interpretacji, które w wypadku pojęcia konscietyzacji padły na grunt mentalny wytworzony przez konserwatywną i klasistowską edukację.

Z punktu widzenia problemów rozważanych w tym artykule najważniejszą z krytyk z wnętrza paradygmatu zmiany społecznej jest, zazębiające się częściowo z zarzutami Braynera, studium Lindy M. Harasim (1983) ze skutków nieudanej akcji alfabetyzacyjnej w Gwinei Bissau. Żeby nie pogrążyć skuteczności metody Freirego, na samym początku należy pamiętać o zakończonej spektakularnym sukcesem akcji alfabetyzacyjnej prowadzonej w podobnym czasie na Wyspach Świętego Tomasza i Książęcej (Gerhardt, 1996). Niemniej jednoznacznie można stwierdzić, że powszechna akcja alfabetyzacyjna, za którą jako ekspert stał Freire, zakończyła się fiaskiem. Za takim stwierdzeniem przemawiają statystyki gromadzone przez urzędników rządowych Gwinei Bissau (Pereira, 1989), a do porażki przyznaje się sam Freire, jak i potwierdzają to freiryści (Torres, 1993, s. 135; Torres, 1996, s. 141; Freire, Faundez, 1998, s. 62-63).

Freire i freiryści uznają, że przyczyna porażki zależała głównie od języka powszechnej alfabetyzacji, który był językiem dawnych kolonizatorów. Mówiąc inaczej, podjęcie decyzji o tym, aby język portugalski był językiem alfabetyzacji początkowej w szkołach powszechnych i na kursach dla dorosłych, nie uwzględniała złożonej sytuacji językowej w Gwinei Bissau. Tymczasem podówczas w użyciu (szczególnie na terenach wiejskich) pozostawały języki nigro-kongijskie w kilkunastu odmianach (m.in. Balanta 24,5%, Fula 20,3% czy Mandinga 10,1%), a funkcję języka wehikularnego pełnił Crioulo (45%) (Pereira, 1989, s. 2-4). W akcji alfabetyzacyjnej wzięło udział zaledwie 7,5% osób w wieku produkcyjnym, co przy wskaźniku analfabetyzmu na poziomie 98% musiało doprowadzić do porażki (Pereira, 1989, s. 2).

Zatem – podążając za freirystami – nie sama metoda, ale sytuacja językowa jest tu kluczowa. Byłoby to wygodne rozwiązanie, gdyby nie to, że mijające się z prawdą o złożonej sytuacji społeczno-kulturowej i polityczno-ekonomicznej w Gwinei Bissau. Zaczniemy od tego, że Freire uznał gotowość ludu Gwinei Bissau do alfabetyzacji, co miałyby wprost wynikać z wysokiego poziomu świadomości, będącego wynikiem długotrwałej wojny wyzwoleniczej (Harasim, 1983, s. 5). Ujmując to nieco inaczej, walka wyzwolenicza, która dla Freirego miała znaczenie pedagogiczne (Freire, Faundez, 1998, s. 58), koniecznie miała stworzyć warunki społeczne sprzyjające procesowi powszechnej alfabetyzacji – tak się jednak nie stało w Gwinei Bissau.

Po drugie, Harasim (1998, s. 31-32) do swoich analiz wprzega metodologię badania ekonomii politycznej edukacji dorosłych, którą wywodzi pośrednio z marksizmu, a bezpośrednio z koncepcji Amílcara Cabrala, najważniejszego z założycieli ruchu narodowyzwoleńczego Gwinei Bissau i Zielonego Przylądka, a także wizjonera społeczno-politycznego, poetę i wieszca. Myśl o ekonomii politycznej edukacji jest prosta, ale zmusza do brania pod uwagę wielu czynników, które stanowią o praktyce społecznej. Metodologia materializmu historycznego implikuje tłumaczenie procesów edukacyjnych w ścisłym związku z procesami ekonomicznymi i społecznymi, a także zjawiskami i decyzjami politycznymi. Takiej analizie nie poczyniono przed akcją alfabetyzacyjną w Gwinei Bissau, a dodatkowo na jej przebieg nałożyły się decyzje władz w kwestii alokacji środków inwestycyjnych. Wraz z uzyskaniem niepodległości wzrasta migracja ludności ze wsi do miasta, a gwałtowna urbanizacja Bissau wywołuje problemy socjalno-bytowe ludności miejskiej. Skupienie inwestycji na terenach miejskich odbywa się kosztem rozwoju produktywności rolnictwa, co skutkuje zwiększaniem się przepaści między standardami życia na wsi i w mieście, ale przede wszystkim prowadzi do pogłębienia kryzysu wyżywienia (Harasim, 1983, s. 144). Ostatecznie prowadzi to do niestabilności politycznej i „zamachu ryżowego” z 1980 roku (Harasim, 1983, s. 152). Przesilenie polityczne zbiega się ze zmianą podejścia do języka alfabetyzacji, co przełożyło się na stworzenie bilingwalnych elementarzy (ciągle w duchu Freirowskim) portugalsko-kreolskich (Pereira, 1989, s. 4–6).

Po trzecie, w innych państwach porewolucyjnych – jak określa je Harasim (s. 11) – niezależnie od przyjętej metody alfabetyzacji ta najczęściej się udaje, co tropem kanadyjskiej badaczki każe nam myśleć, iż od metody ważniejsza jest wola polityczna, polityczna stabilność, jednolite państwo z jednolitym językiem, ale przede wszystkim dostateczny rozwój sił wytwórczych.

Metoda Freirowska miała zadziałać nie tylko jako metoda alfabetyzacji, ale także znieść warunki opresji. W Gwinei Bissau nie zadziałała w żadnym z tych zakresów. Kontrargument, który możemy wyprowadzić z przebiegu akcji alfabetyzacyjnej na Wyspach Świętego Tomasza i Książęcej, jest argumentem słabym, gdyż wskazuje na to, że metoda Freirego jest podatna na przygodność procesów społecznych – czy zatem można ją nazywać metodą, skoro jej rezultaty są tak niepewne?

Paulofreiranzm – instytucjonalizacja myśli i kult jednostki

Brayner (2017, s. 853) zaznacza, iż nie podchodzi do fenomenu upowszechnienia się myśli brazylijskiego filozofa edukacji i oświatowca od „pozytywnej” strony socjologii instytucji, gdzie pewien proces społeczny, który zaczął się na peryferiach społeczeństwa globalnego, w salkach, w których odbywała się początkowa alfabetyzacja dorosłych, stopniowo zwiększa swój zasięg, aż staje się wyznacznikiem

polityki państwa. Bardziej pociągająca dla Braynera jest perspektywa skoncentrowana na negatywnych skutkach instytucjonalizacji myśli Freireowskiej, która prowadzi do „utrąty pierwotnej siły wywrotowej i przekształcenia jej w kolejny -izm z jego doktrynalną i teologiczną funkcją” (Brayner, 2017, s. 853). To, w jaki sposób Brayner przedstawił alternatywę możliwych podejść do dorobku Freirego sugeruje pewien gest polityczny lub rozwiązanie retoryczne. Tak faktycznie jest, gdyż wraz z jego wywodem, zjadliwa krytyka traci swój nieprzejednany charakter, stając się krytyką konstruktywną, tak w odniesieniu do filozofii Freirego, jak i tego, jak jest ona wykorzystywana przez freirystów.

Druga kwestia wstępna dotyczy teorii interpretacji i przebiegu instytucjonalizacji Freireowskiej filozofii. Z jednej strony, trudno obciążyć w całości autora za to, jak jest interpretowany przez jego następców, ale z drugiej – zdaniem Braynera (2017, s. 853) – w dorobku Freirego musiało być coś, co umożliwiło jego negatywnie pojętą instytucjonalizację. Choć Brayner zajmuje się w swej krytyce myślą Freirego, to główne ostrze krytyki wymierzone jest w praktykę odczytania i przetworzenia myśli brazylijskiego filozofa i oświatowca. Przy tym nie byłby to pierwszy ani wyjątkowy przypadek w historii interpretacji – taka sytuacja dotyczy również dorobku Hegla, Marksa czy Platona – ale dla Braynera instytucjonalizacja myśli i walka o kontrolę nad jej interpretacjami jest procesem jednoznacznie niewłaściwym (Brayner, 2017, s. 854).

Trzecia kwestia wstępna dotyczy wzmiankowanej już dynamiki krytyki w tekście Braynera. Wobec jej stopniowego łagodzenia koniecznie należy prześledzić kolejne argumenty w porządku, w którym wysuwa je jej autor.

Pierwszym jest zarzut błędu *petitio principii* (Brayner, 2017, s. 853-854), co jednoznacznie i od samego początku powinno dyskwalifikować rozumowanie – co w tym wypadku oznacza całość myśli Freirego i jego następców. Niestety, autorowi krytyki zabrakło tu dokładności i zamiast wprost napisać o jakie kwestie chodzi, to porusza zagadnienie wstępne, choć może to wynikać z tego, że pozostające w ciągłym obiegu w brazylijskiej pedagogice idee Freirego można sygnalizować wręcz półsłówkami. Z tego, co Brayner sugeruje w tamtym ustępie, a także w dalszej części tekstu, może wynikać, że chodzi o odmianę *petitio principii* polegającą na przyjęciu niepewnej przesłanki i potraktowaniu jej za pewną. To zdaje się sugerować Brayner (2017, s. 869), piszący o „cudzie w Angicos” jako „Jerozolimie paulofreireanizmu”. Nie rozstrzygniemy tu, co naprawdę wydarzyło się w Angicos. Co było faktem, a co zmyśleniem lub chociaż nadinterpretacją w opisach akcji alfabetyzacyjnej 300 robotników rolnych, która miała miejsce w 1963 roku i nastąpiła po rozpoczęciu w 1962 roku epopei edukacyjnej Freirego. Niemniej Harasim twierdzi, że dopiero w przypadku Gwinei Bissau można przywrzeć się metodzie Freirego w działaniu, gdyż wcześniejsze doświadczenia z Brazylii (i Chile) nie były udokumentowane w sposób zadowolający (Harasim, 1983, s. 3–4). Lojalnie należy dodać, że doświadczenia udanej akcji na Wyspie Świętego Tomasza i Książęcej zachowały się – ze względu na

stabilność polityczną – lepiej niż te z Gwinei Bissau.

Drugi niszczący zarzut dotyczy uprawiania przez freirystów kultu jednostki (Brayner, 2017, s. 855–856). Już samo powoływanie się na autorytet jest argumentem poniżej standardów naukowych, ale kult jednostki uwypukla dodatkowo szkodliwość takiej argumentacji. Tymczasem w realiach brazylijskiej myśli społecznej „do znudzenia” spotyka się frazy rozpoczynające się od słów „Freire uważa...” (Brayner, 2017, s. 855). Wymóg krytyczności wobec dorobku Freirego jest zawieszony, a bezstronna i rygorystyczna ocena należy – zdaniem Braynera (2017, s. 855) – do rzadkości.

Po trzecie, kult jednostki w wielu drobnych przejawach (hasła, plakaty, artykuły na cześć Autora czy jego spuścizny) łączy się nierozzerwalnie ze zjawiskiem „wierności doktrynie” i petryfikacją żywej onegdaj myśli – jak pisze o tym Brayner:

Tu też tkwi jedna z «terminalnych» form instytucjonalizacji myśli: żargon, frazes, frazes nietrafiony, którego funkcją jest wytworzenie automatyzmu myślenia, uniemożliwiającego zdystansowaną i krytyczną ocenę wypowiedzi. Słowem: to, co na początku stanowiło potencjał krytyczny, tutaj staje się operacją ideologiczną, oferującą z góry odpowiedzi na pytania i unikającą myślenia. (Brayner, 2017 s. 857)

Wierność doktrynie to jednak nie jest wierność wydarzeniu, jakim była edukacja ludowa. Do tego odczytania krytyki Braynera w duchu Badiou jeszcze wrócę, ale kluczowe w tym miejscu jest to, że produktywny charakter filozofii Freirowskiej brał się z intelektualnej relacji z ludem nabudowanej na jego materialnym życiu. Nasuwa się tutaj kluczowe rozróżnienie poczynione przez freirystów, a odnoszące się do wyobcowującej edukacji „dla” ludu i mającej emancypacyjne funkcje edukacji „z” ludem (Stańczyk, 2016). Tymczasem Brayner (2017, s. 857–858) tropi wątki elitarystycznego myślenia o relacjach nauczyciel–uczeń czy intelektualista–lud we wczesnym artykule Freirego i znajduje tam niepoprawne politycznie z punktu widzenia radykalnej demokracji poglądy, które zdaniem krytyka mogły stać się zaczynem dla instytucjonalizacji i *de facto* uśmiercenia postępowego potencjału myśli Freirowskiej. Chodzi m.in. o to, że Freire postrzega intelektualistów jako już gotowych do demokratyzacji i demokracji, ale za takich nie uznaje „proletariatu i lumpenproletariatu” (później określanych jako uciśnieni), który żyje ze świadomością jakoby sprzed zaistnienia procesów modernizacyjnych, tak jakby błędy poznawcze i bariery mentalne nie mogły dotyczyć wykształconych (Brayner, 2017, s. 857). Do takich niepoprawnych poglądów zalicza się myślenie o niskich walorach moralnych mieszkańców terenów wiejskich czy krótkotrwała, ale nie niewinna w perspektywie późniejszej instytucjonalizacji myśli Freirego, fascynacja behawioryzmem (Brayner, 2017, s. 857–858).

W tym miejscu można podkreślić, że filozofia Freirowska miała charakter indukcyjny i ulegała modyfikacjom w trakcie trwania życia Freirego. Można wyróżnić cztery etapy myśli Freirego, z których pierwszy – do którego odwołuje się

Brayner – nie musi z naukowego punktu widzenia być najlepszy albo właśnie z takiego punktu widzenia jest najmniej udany. Piszący te słowa jest zafascynowany trzecim, czyli afrykańskim etapem rozwoju pedagogiki emancypacyjnej Freirego. Niemniej drugi etap, czyli etap *Pedagogii uciśnionych* jest już etapem dojrzałym, ale z perspektywy laickiej teologii i cudu w Angicos to wczesny Freire jest kluczowy. Kluczowy zwłaszcza dla „apostołów”, którzy na myśl Freireowską w rozwoju nałożą – tak jak robi to Jarbas Maciel – swoje, mające źródła społeczne, blokady w myśleniu (Brayner, 2017, s. 857–858, 861–862, 869). W mojej opinii wycofanie się Freirego z używania pojęcia konsciencyzacji, nawet jeżeli już zmienionego, mogło mieć na celu zabezpieczenie się przed takimi reakcyjnymi (nacechowanymi spuścizną kolonialnej tradycyjnej edukacji) interpretacjami tego, czym jest edukacja ludowa.

Tymczasem przedzałożenie, iż nauczyciel–intelektualista jest kimś doskonalszym względem ludu, przekłada się na założenie, że jest on stroną czynną procesu emancypacji, a lud jego stroną bierną, a to prowadzi do anulowania wartości kultury ludowej i jej – tak, to słowo zaczyna tu pracować – zbawiennego wpływu na procesy społeczne prowadzące do radykalnej demokracji. Jak ów moment zaprzepaszczenia waloru emancypacyjnego opisuje Brayner:

Nie jest już Sokratesem ani Jezusem żywej filozofii, przeżywanej refleksji, odbitego życia, ale Platonem lub Pawłem z Tarsu spisanej, powściągliwej i nauczanej doktryny: zbieraniem słów, wybieraniem ich zgodnie z nieprecyzyjnym potencjałem podnoszenia świadomości [...] oznacza to zwracanie tych słów użytkownikom w nowym przebraniu, które rzekomo wyzwalają świadomość, ponieważ są zdolni do ujawnienia ciemności goszczącego w każdym z nich. (Brayner, 2017, s. 859)

Dalej Brayner (2017, s. 860) przywołuje jeszcze niezgodne z koncepcją edukacji „z” ludem słowa André Malraux: „Musimy oddać masom, w sposób jasny i zorganizowany to, co od nich otrzymaliśmy w ciemnej i rozproszonej formie”. Za takim sformułowaniem cały czas kryje się błędnie założona przewaga intelektualistów, gdyż jakoby myślenie zawsze miało zaczynać się od intelektualnej interwencji. Tymczasem myślenie zawsze zaczyna się z napięcia między podmiotem, innymi i materialnym światem.

Brayner – Badiou – Freire: lud i uniwersalizm

Brayner podąża po linii radykalnej demokracji i inkluzji społecznej umożliwionej dzięki edukacji ludowej, przy czym jest on całkowicie nieufny wobec instytucji państwa. Działania kontrhegemoniczne wprzęgnięte w system są dla niego niemożliwe. Tym samym pomysł na prowadzenie polityk publicznych o charakterze emancypacyjnym – jak choćby flagowy projekt lewicowej polityki, którym była *Bolsa Família* (Barański, 2014) – nie jest do pogodzenia z logiką emancypacji, gdyż będą

to polityki nie tyle prowadzone „z” ludem, ale „dla” ludu (Brayner, 2017, s. 864–865). Chodzi o to, że może w nie być wbudowany strukturalny klasizm w myśleniu klas uprzywilejowanych o klasach ludowych, a także doskonale znane mechanizmy reprodukcji społecznej, kulturowej i ekonomicznej.

Przechodząc do ontologii społecznej Badiou, należy podkreślić części wspólne dla tych trzech projektów. Mam tu oczywiście na myśli koncepcję uniwersalizmu francuskiego filozofa polityki, koncepcję emancypacyjnej edukacji ludowej Freirego i jego konsekwentną krytykę w wydaniu Braynera. Będą to dwa problemy zasygnalizowane we wcześniejszym akapicie: (1) proces inkluzji społecznej i granicy uznania, który ma częściowe pokrycie w matematycznej teorii mnogości; (2) uniknięcie instytucjonalizacji, co w najgorszej swej konsekwencji oznacza uniknięcie ludobójstwa, a co Badiou rozwiązuje za pomocą zasady *agape*. Pomijam natomiast różnice w znaczeniach przypisanych postaci historycznej, ale jednocześnie literackiej, jaką był Paweł z Tarsu – dla Braynera uosobienie szkodliwej instytucjonalizacji, dla Badiou aktywista konstytuujący się uniwersalności.

Projekt Badiou, dotyczący Pawła z Tarsu, ma za przedmiot nie chrześcijańską wiarę, ale ideę uniwersalizmu. Sam Badiou poszukuje modelu zmiany społecznej w procesach tworzenia ruchu religijnego, który później podlega procesom instytucjonalizacji w Kościele (Dunin, 2007, s. 5). Podobnie robią freiryści w odniesieniu do dorobku praktycznego i teoretycznego Freirego – jednak z różnym skutkiem, na co wskazuje krytyka Braynera. We wszystkich omawianych tu odmianach myślenia mamy też do czynienia z hegemonią i zderzeniem się z nią partykularnej myśli o uniwersalizmie. W wypadku Badiou i Freirego będzie to hegemoniczna logika kapitalizmu z jej reglamentowaną demokracją i pozorną uniwersalnością systemu wymiany towarowo-pieniężnej, choć obaj patrzą na realność kapitalizmu z innych, siłą rzeczy partykularnych i przygodnych perspektyw.

Jeżeli Badiou (2007, s. 17) jest w stanie zredukować chrześcijaństwo do bajki, iż Chrystus zmartwychwstał, co wymaga przede wszystkim wiary (gr. *pistis*) w rozumieniu ufności i dobrej woli, to możemy podążać za nim w analizie dorobku Freirego. Wiara w wydarzenie (w to, co przygodne, a wręcz niemożliwe) niejako zwalnia osobę wierzącą z konsekwencji empirycznych pochodzących spoza wydarzenia (Badiou, 2007, s. 17). W wypadku freirystów musiałaby być to wiara w wydarzenie edukacji ludowej, w trakcie której osoby skazane przez system i historię na wegetację na marginesach społecznych i pogrążone w analfabetyzmie, wchodzą na arenę dziejów opowiadając własny świat, własną kulturę i zbawiając pokawałkowane przez partykularne interesy i konflikty społeczeństwo. W wypadku freirystów należy jeszcze zapytać, o jakie wydarzenie edukacji ludowej może chodzić? Czy będzie to „cud w Angicos”, czy edukacja ludowa z okresu afrykańskiego, a może wydarzenia późniejsze? Z punktu widzenia tożsamości uformowanej przez wydarzenie nie ma to jednak znaczenia, gdyż chodzi o dowolny moment, w którym

uciśnieni dają wyraz swemu światu i kulturze. Przy tym pamiętać należy, iż dla Badiou (2007, s. 17–22) nie istnieje pozytywne pojęcie kulturowej cnoty uciśnionych zbudowanej na fakcie ucisku, gdyż – za sprawą monetyzacji tożsamości – *de facto* tożsamość uciśnionych miast budować uniwersalizm (jak u Freirego) staje się przeszkodą w tym procesie.

Podążając za kolejnymi tezami Badiou (2007, s. 25–26): (1) Podmiot chrześcijański (Freirowski) nie istnieje przed wydarzeniem, które wyznaje (czy będzie to zmartwychwstanie czy alfabetyzacja). Co więcej, wcześniejsza tożsamość staje się wobec wydarzenia konsekwentna, czyli nie ma (nie może mieć) znaczenia z punktu widzenia wydarzenia. W odniesieniu do problematyki Freirowskiej – uprzednia tożsamość podmiotu, a przede wszystkim wykształcenie, nie może mieć wpływu na edukację ludową, z czym jest oczywisty problem, jeżeli zgodzimy się z Braynerem i z samym Freirem, iż praktyka ta może być znieprawiona założonym wcześniej elitaryzmem. (2) Prawda jest absolutnie subiektywna i pochodzi z porządku deklaracji, która świadczy o przekonaniu wobec wydarzenia, iż miało ono miejsce i ma transformującą siłę. Prawda sprzeciwia się jakimkolwiek podporządkowaniu prawu, co w odniesieniu do Freirego musi oznaczać sprzeciw wobec „prawd” edukacyjnego kolonializmu, zmierzającego do utrzymania strukturalnego klasizmu, seksizmu i rasizmu. „Prawd” takich, jak choćby ta o niezdolności pewnych grup społecznych do myślenia i pojmowania złożonych zagadnień. (3) Wierność deklaracji jest kluczowa, ponieważ prawda jest procedurą, a nie objawieniem. Wydarzenie wydarzeniem, konieczna jest jednak wiara (*pistis*), miłość (*agape*) oraz nadzieja (pewność) (*elips*). Wiara w wydarzenie edukacji ludowej domaga się kontynuacji procesu uznania warstw ludowych (uciśnionych), ich wartości i ich kultury przy jednoczesnej nadziei na szczęśliwe historyczne zakończenie, co nadaje filozofii Freirego jednoznacznie eschatologiczny charakter. (4) Prawda jest obojętna wobec stanu sytuacji, co znaczy, że nie może polegać na zastanej rzeczywistości. We Freirowskich kontekstach oznacza to obojętność na hegemonię warstw uprzywilejowanych i praktykę ucisku. Brzmi to paradoksalnie, ale w gruncie rzeczy myśl ta jest prosta: wierność wydarzeniu edukacji ludowej ma sprawiać, że prawda pedagogiki emancypacyjnej może mieć miejsce pomimo i na przekór hegemonii i materialnemu uciskowi.

Wyartykułowawszy myśl Freirego w kategoriach koncepcji stanowienia uniwersalizmu, przejdźmy do uzgodnienia ich z krytyką autorstwa Braynera. Zresztą obraz walk ideowych Pawła z Tarsu, jaki wyłania się z narracji Badiou (2007, s. 83–92), można za francuskim filozofem zredukować do zawołania „przeciw prawu”, co przystaje do Braynerowskiego wystąpienia przeciwko instytucjonalizacji myśli Freirego. Uzgodnienie tych trzech odmian myślenia o zmianie społecznej dokonam za pomocą zabiegu parafrazy ośmiu teorematów, za pomocą których Badiou odziera myśl i działania Pawła z Tarsu z ich religijnej przygodności, koncentrując się na

procesie ustanawiania uniwersalizmu. Mówiąc inaczej, postaram się przetłumaczyć abstrakcyjny wywód filozofii polityki na pozostający bliżej materialnej praktyki wywód pedagogiki emancypacyjnej. Należy tu podkreślić, że zabieg ten będzie polegał na ruchu od chrześcijańskiej przygodności do uniwersalizmu i z powrotem do przygodności, tylko że takiej, którą ukształtowały warunki społeczno-polityczne kapitalizmu w trakcie przejścia z fazy kolonialnej do post-kolonialnej.

Osiem rzeczonych teorematów zawiera właściwie kompletny wykład na temat ustanowienia uniwersalizmu. Pierwsze dwa stanowią udaną próbę przedstawienia cnoty łaski w materialistyczny sposób (Badiou, 2007, s. 89). Dalsze dwa obejmują krytykę litery prawa (s. 91). Teorematy piąty, szósty i siódmy stanowią formułę zasady *agape* w opozycji do prawa i w powiązaniu do procesu prawdy (s. 93–98). Ósmy teoremat jest materialistycznym ujęciem cnoty kardynalnej, jaką jest nadzieja (s. 99–103). Poniższe przekształcenia myśli Badiou pochodzą ode mnie, ale są to oczywiste przekształcenia myśli francuskiego filozofa polityki – stąd pozwalam sobie na odejście od robienia przypisu za przypisem.

Teoremat 1. Lektura świata istnieje dla wszystkich i nie wynika z prawa, ale z wydarzenia, którym jest edukacja ludowa.

Teoremat 2. Tylko wydarzenie, jako bezprawna przygodność dla porządku ucisku, umożliwia pojawienie się mnogości nadmiarowej wobec siebie, a zatem czyni możliwym przekroczenie skończoności. W edukacji ludowej oznaczać to musi śmierć klasową pojmowaną w szerszym sensie także jako uczynienie konsekwentnym czynników tożsamościowych, jak płeć, rasa, orientacja i pozostałych. Na podobnej zasadzie, jak Paweł z Tarsu głosi nie-odróżnialność Greka i Żyda (Badiou, 2007, s. 65).

Teoremat 3. Prawa emancypacyjnej edukacji ludowej ustanawiają niemoc myślenia na takiej zasadzie, że litera prawa zabija, ale Duch prawa ożywia. Instytucjonalizacja myśli i praktyki, jej upartyjnienie i dydaktyzm zinstytucjonalizowanej edukacji ludowej stają się domeną zamkniętą dla faryzeuszy i dla ludu, lecz ten pozostaje na zewnątrz. Społeczeństwo pozostaje zamknięte na możliwości historyczne, na które otwierają uciśnieni – zniesienie strukturalnego klasizmu, rasizmu czy seksizmu jest pozorne.

Teoremat 4. Jeżeli nie prawo, to Miłość jako moc uniwersalna i ostateczne kryterium działania politycznego i pedagogicznego.

Teoremat 5. Jeżeli jednak prawo, to będzie to nie-literalne prawo uniwersalnego przesłania prawdy o emancypacji, której proces (i prawdy, i emancypacji) podtrzymuje. Do tego momentu mamy już dojrzałą postać zasady *agape*, która ma przeciwdziałać instytucjonalizacji, którą mógłby podzielać Freire i Brayner, a która wyewoluowała z chrześcijańskiego korzenia kultury, inspirując tak różne postacie, jak Kant z imperatywem kategorycznym, czy Fromm z jego alternatywą mieć czy być.

Teoremat 6. „Tym, co nadaje moc prawdzie i determinuje podmiotową wierność, jest nie sam stosunek do siebie wywołany przez wydarzenie, ale skierowanie tego stosunku do innych” (Badiou, 2007, s. 97). Zatem nie zetknięcie się z pedagogiką

emancypacyjną pod postacią pism Freirego czy praktyki edukacji ludowej, które prowadzi do dezintegracji pozytywnej jednostki, ale późniejszy stosunek tej jednostki do pozostałych elementów zbioru, którym jest ludzkość, stanowi istotę wierności wydarzeniu.

Teoremat 7. „Subiektywny proces prawdy jest jednym i tym samym, co miłość do tej prawdy. Bojową realnością tej miłości jest zaś skierowanie do wszystkich tego, co ją tworzy. Materialność uniwersalizmu jest bojowym wymiarem wszelkiej prawdy” (Badiou, 2007, s. 98). Prawda nie istoczy się w dyskursie, ale w rzeczywistym materialnym stosunku ludzi do podstaw ich wspólnotowej egzystencji.

Teoremat 8. „Podmiot trzyma się imperatywu swojej własnej kontynuacji dzięki temu, że zaistniała prawda, która go konstytuuje, jest uniwersalna, a zatem rzeczywistość go dotyczy. Pojedynczość istnieje tylko wówczas, gdy istnieje uniwersalność. W przeciwnym razie, poza prawdą, istnieje jedynie partykularność” (Badiou, 2007, s. 103). Warunkiem koniecznym możliwości emancypacji jest nie tylko pierwotne wydarzenie emancypacji, lecz umieszczenie własnego partykularyzmu w ludzkim uniwersum, jak w innym miejscu pisze Badiou: „Uniwersalność nie jest niczym innym, jak tylko wiernym konstruowaniem nieskończonego generycznego zbioru” (Badiou za: Mościcki, 2007, s. 132). Przynależność do zbioru, którym jest ludzkość, nie może zależeć od żadnej partykularności, ani też nie powinno żadnej partykularności niweczyć. Ten wysoki standard moralny daleko wykracza poza normę umożliwiającą przez warunki społeczno-ekonomiczno-kulturowe fazy rozwoju ludzkości, którą oznaczyć możemy najpewniej jako fazę późnego kapitalizmu i prawdopodobnie późnego antropocenu.

Zakończenie: dlaczego ciągle jesteśmy freirystami?

„Dlaczego ciągle jesteśmy freirystami?” – zapytuje Brayner. Gdybyśmy chcieli mu odpowiedzieć w duchu ustanowienia uniwersalizmu Badiou, to najtrafniejsze wydają mi się słowa Dunin:

W skali globalnej oczekiwaniem na łaskę jest wypatrywanie wydarzenia, od którego będzie mógł się zacząć nowy świat, [...] w pracy Badiou pobrzmiewają echa komunistycznej eschatologii, wyczekiwania na prawdziwy świat bez alienacji i niesprawiedliwości. Pojedynczy człowiek zasługuje jednak na drobniejsze łaski, jeżeli otworzy się na wydarzenia. Jeśli kierowany uniwersalną zasadą miłości będzie miał odwagę podjąć działanie podporządkowane nie-literalnemu, nieoczywistemu prawu. (2017, s. 9)

Natrafienie na taką myśl, jak ta, którą tworzył Freire w trakcie jego oświatowej epopei, traktuję jako formę materialistycznie pojętej łaski, która mnie osobiście spotkała. Przy tym jeżeli uwzględni się przygodność bytu społecznego, żadnego Freirego mogłoby nie być. Mam tu na myśli obiektywną sytuację ucisku i moralne oburzenie, które ona może powodować i powoduje. Jakiś inny autor bądź autorka,

tworząc pedagogiczny miks Hegla z Marksem dla opisu alienującej i wyalienowanej oświaty z okresowo ponawianym praktycznym przedsięwzięciem zmierzającym do dezalienacji za pomocą środków pedagogicznych, musiałyby lub musiałyby się pojawić. Tymczasem zrobił to Freire i został symbolem pedagogiki emancypacyjnej odczytywanej na wiele różnych sposobów, także tych, które krytykuje Brayner.

Jesteśmy freirystami, gdyż myśl ta daje możliwość prześledzenia pełnego oddania się idei bardziej ludzkiego społeczeństwa. Jej indukcyjny charakter daje też wgląd w możliwość popełniania błędów, pomyłek i nadinterpretacji. Jej teoretyczny charakter daje natomiast przykład potencjalnej wielości strategii interpretacyjnych dla uprzednich doświadczeń oraz planowania przyszłych przedsięwzięć. Nawet jeżeli ze względu na przygodność bytu społecznego, form dominacji i form oporu, filozofia i metoda Freirego uległa niejkiej dezaktualizacji, a czarno-białe elementarze z lat 80. ubiegłego wieku wydają się anachroniczne, to wniosek płynący z Freirego jest prosty i aktualny. Uniwersalność pojmowaną jako nieskończony zbiór generyczny można społecznie konstruować za pomocą specyficznie pojmowanych środków pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł: Ustanowienie uniwersalizmu* (tłum. J. Kutyla, P. Mościcki). ha!art.
- Barański, S. (2014). Bolsa Família. Brazylijski program walki z ubóstwem w doświadczeniu jego beneficjentów. *Kultura i Społeczeństwo*, 58(4), 151–169.
- Brayner, F. (2017). „Paulofreirianismo”: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 851–872. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227042>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. GWP.
- Dunin, K. (2007). *Łaska przekraczania granic*. W: A. Badiou. *Święty Paweł: Ustanowienie uniwersalizmu* (tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, s. 5–9). ha!art.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myth of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Freire, P. (1979a). W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem. W: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian* (s. 150–154). PWN.
- Freire, P. (1979b). Wychowanie nie może być neutralne. W: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian* (s. 170–176). PWN.
- Freire, P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 95–112). Impuls.
- Gerhardt, H. P. (1996). Arqueologia de um Pensamento. W: M. Gadotti (red.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia* (s. 149–170). Cortez & Instituto Paulo Freire.
- Grzybowski, P. P. (2009). Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P. P. Grzybowski (red.), *Edukacja i praca* (s. 327–339). UKW.
- Grzybowski, P. P. (2014). Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazy z Ameryki Łacińskiej. *Studia Pedagogiczne*, LXVII, 53–68.
- Harasim, L. (1983). *Literacy and National Reconstruction in Guinea Bissau: A Critique of the*

- Freirean Literacy Campaign*. University of Toronto.
- Lacan, J. (1989). „Kanta Sadem”. Tłum. Tadeusz Komendant. *Twórczość*, 8, 38–58.
- Kopciwicz, L. (2011). Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire. *Forum Oświatowe*, 23, 2(45), 27–39.
- Kostyło, H. (2011). Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire. *Forum Oświatowe*, 23, 2(45), 7–26.
- Kostyło, H. (2017). Refleksja jako podstawa podmiotowości według antropologii Paula Freirego. *Paedagogia Christiana*, 2(40), 157–170.
<https://doi.org/10.12775/pch.2017.030>
- Kowzan, P. (2013). Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7), 195–217. https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.12_
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman & Littlefield.
- Mościcki, P. (2007). *Poza zasadą partykularyzmu. Alain Badiou: uniwersalność i myśl postsekularna*. W: A. Badiou. *Święty Paweł: Ustanowienie uniwersalizmu* (tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, s. 119–140). ha!art.
- Pereira, P. (1989). *Experiência de Educação de Adultos na Guiné-Bissau*. Bissau Departamento de Educação de Adultos.
- Souranta, J. (2022). Freire, Paulo (1921–1997) as a Marxist Revolutionary for Education. W: A. Maisuria (Ed.), *Encyclopaedia of Marxism and Education* (s. 297–285). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789004505612_017
- Stańczyk, P. (2012). Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność. *Ars Educandi*, IX, 59–80. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.04>
- Stańczyk, P. (2016). Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(73), 37–51.
- Stańczyk, P. (2018). Krótka historia terminu conscientização i o tym, jak Paulo Freire je porzucił. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(81), 7–23.
- Stańczyk, P. (2021). The Critique of the Critical Critique of Critical Pedagogy Freire, Suchodolski and the Materialist Pedagogy of Emancipation. *Critical Education*, 12(4), 1–25.
- Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. *Forum Oświatowe*, 28(1), 33–53.
- Starego, K. (2017). Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym. W: M. Szczepska-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki* (s. 221–240). WUG.
- Torres C. A. (1993). From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire. W: P. McLaren, P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (s. 119–145). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203420263_chapter_6
- Torres, C. A. (1996). Uma biografia intelectual. W: M. Gadotti (Ed.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia* (s. 117–148). Cortez & Instituto Paulo Freire.