

Karolina Sznurawa

ORCID: 0009-0000-6766-9401

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.26

Pedagogika emancypacyjna – zachodnie idee w rzeczywistości polskiej, ich szanse, zagrożenia i perspektywy

The Emancipatory Pedagogy – Western Concepts in the Reality of Poland, their Opportunities, Risks and Perspectives

STRESZCZENIE: Emancypacja jako proces społeczny, dotyczący osób i grup społecznych uważanych za zniewolone rozwija się już od czasów starożytnego Rzymu, z biegiem lat coraz intensywniej wpływając na różne sfery życia, w tym – na przestrzeń szkolno-edukacyjną. Jednym z głównych nurtów emancypacyjnych w edukacji stała się pedagogika wyzwolenia, reprezentowana przez takich myślicieli jak: Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Paulo Freire czy Gert Biesta. Pedagogika wyzwolenia, szczególnie w wydaniu Freire’a, była reakcją na sytuację społeczną i polityczną, skupiającą się na roli edukacji w uświadamianiu opresji oraz zmianie systemu. Freire postulował wyzwolenie zarówno dla opresjonowanych, jak i ich oprawców, przez zmiany w edukacji i społeczeństwie. Zjawisko to wykraczało poza tradycyjne pojmowanie edukacji, traktując ją jako narzędzie do osiągnięcia krytycznej świadomości i dążenia do autonomii. W tekście analizowana jest rola nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym, stanowiąc podstawy to twierdzenia, że współczesna edukacja, w tym polska, nie zawsze wspiera idee emancypacyjne, koncentrując się na utrzymaniu porządku, zamiast na rozwoju indywidualności i krytycznego myślenia.

SŁOWA KLUCZOWE: emancypacja, pedagogika wyzwolenia, Paulo Freire, autonomia, edukacja emancypacyjna, pedagogika społeczna

ABSTRACT: Emancipation as a social process, regarding individuals and groups considered to be oppressed, has been evolving since the time of the ancient Rome, and over the years has increasingly affected various spheres of life, including the school-education space. One of the main trends of emancipation in education was the pedagogy represented by such thinkers as Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Paulo Freire and Gert Biesta. Emancipation pedagogy, especially as represented by Freire, was a reaction to the social and political situation, focusing on the role of schooling in raising awareness of oppression and changing the system. Freire called for emancipation for both, the oppressed and their oppressors, through changes in education and society. The phenomenon went beyond the traditional understanding of education, treating it as a tool for achieving critical consciousness and striving for autonomy. The text analyses the role of the teacher and student in the process of education, providing a basis for the argument that contemporary education, including Polish education, does not always support emancipatory ideas, focusing on maintaining order instead of developing individuality and critical thinking.

KEYWORDS: emancipation, pedagogy of the oppressed, Paulo Freire, autonomy, emancipatory education, social pedagogy

Emancypacja jako zjawisko społeczne, chociaż kojarzone z przełomem XIX i XX wieku, wywodzi się już z czasów starożytnego Rzymu, kiedy to oznaczała usamodzielnienie się, wyjście spod władzy ojcowskiej. Już wtedy odnosiła się więc do dynamiki zmian w pewnej strukturze społecznej, bezpośrednio związanej z relacją o charakterze hierarchicznym i zależnym, jednak niejako zamkniętej w przestrzeni rodzinnej. Jako dyskurs filozoficzno-społeczny, emancypacja zajęła szczególne miejsce w szerokiej przestrzeni publicznej około XVIII wieku, dając początek obecnym ideom i tendencjom wyzwoleniowym. Pomimo pewnych niekonsekwencji cechujących oświeceniowe nurty wyzwolenicze, miały one istotny wpływ na kształtowanie się sytuacji społecznej, kulturowej, gospodarczo-ekonomicznej i politycznej, na przestrzeni ostatnich kilkuset lat, w wielu państwach na całym świecie. Od połowy XIX wieku emancypacja jest kojarzona z różnymi formami działań skierowanych do grup lub podejmowanych przez grupy społeczne uważane za wykluczone, dyskryminowane, ograniczane w prawach i obowiązkach, lub zwyczajnie zależne od innych –

mowa głównie o kobietach, mniejszościach (narodowych, etnicznych, religijnych), biedniejszych warstwach społecznych, czy, co istotne dla poniższego wywodu, dzieciach. Ich problemy i ograniczenia stopniowo stawały się tematem coraz częściej dostrzeganym i poruszonym, a skutki wynikające z obecności ruchów emancypacyjnych na stałe zakorzeniły się w życiu codziennym. Obecnie, według definicji słownika języka polskiego przyjmuje się, że (dokonana) emancypacja oznacza uwolnienie od zależności i zdobycie lepszej pozycji społecznej¹.

U podstawy wszystkich przemian o charakterze wyzwoleniowym (zaczynając od tolerancji grup religijnych, przez wyzwolenie niewolników, aż po emancypację kobiet w XIX wieku) da się zauważyć jeden wspólny czynnik – świadome, lub mniej świadome przeniesienie filozoficznej koncepcji podmiotowości (samoświadomości, samostanowienia) do grup i sfer, które były tej podmiotowości, przynajmniej w pewnym stopniu, pozbawione. Przemiany te znalazły w końcu swoje miejsce również w przestrzeni pedagogicznej, których początku Katarzyna Szumlewicz, pedagożka i filozofka, doszukuje się w drugiej połowie XVII wieku, kiedy to Jean Jaques Rousseau w swoim traktacie pedagogicznym (*Emil, czyli o wychowaniu*, 1763) przedstawił refleksję dotyczącą wychowania w zgodzie z naturą, pozbawionego wpływów zewnętrznych i w pełni zdeterminowanego przez wychowanka. Koncepcja ta, zestawiona z wyznawaną przez Rousseau filozofią społeczną, stanowiła początek nowego spojrzenia na problem wyzwolenia przez wychowanie, prowokując wiele kontrowersji. Podobne postulaty emancypacyjne wybrzmiewały między innymi u Immanuela Kanta, który stawiał człowieka jako cel sam w sobie, a wychowanie traktował jako proces dążenia do autonomii, zarówno w ujęciu jednostkowym (ja), jak i społecznym (inni)². Z kantowskiego dorobku korzystał między innymi Sergiusz Hessen, szczególnie zainteresowany kwestią samostanowienia jako celu wychowania, autonomii pedagogiki i kształcenia, oraz dialektyki³. Wśród wielu pedagogów propagujących emancypacyjne

¹ PWN. Słownik Języka Polskiego, *Emancypacja*, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/emancypacja.html>. [dostęp: 19.10.2024].

² K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu*, „Ars Educandi” 2012, nr 9, s. 81-84, <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.05>

³ A. Nowicka, *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 99; <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.26.7>

idee, istotną rolę w powstaniu nurtu, jakim jest pedagogika wyzwolenia miał brazylijski pedagog Paulo Freire, który w latach 60. i 70. XX wieku doprowadził do zapoczątkowania radykalnego kierunku pedagogiki emancypacyjnej. Odbiła ona istotne piętno nie tylko na brazylijskim systemie szkolnictwa i podejściu do edukacji, ale także wpłynęła na kraje takie jak: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania czy Austria, do dzisiaj stanowiąc jedną z najczęściej omawianych koncepcji filozofii edukacji⁴, szczególnie w krajach zachodnich.

Jak wspomniano wcześniej, wszystkie ruchy społeczne i reformy związane z emancypacją konkretnych grup, wynikały z poczucia opresji i potrzeby zmiany ich sytuacji społeczno-ekonomiczno-politycznej. Nie inaczej było w przypadku Freireowskiej pedagogiki emancypacyjnej, czy też pedagogiki wyzwolenia. Nurt ten został szczegółowo przedstawiony w książce *Pedagogy of the Oppressed (Pedagogika uciemżonych)*, która powstała jako forma buntu, w reakcji na sytuację polityczną kraju. W latach 30. i 40. XX wieku objęta kryzysem gospodarczym i rządzona przez faszystowskiego dyktatora Brazylii zmagająca się z pogłębiającymi się nierównościami społecznymi — najuboższe warstwy nie tylko miały ograniczony dostęp do podstawowych dóbr materialnych, ale również do edukacji. W społeczeństwie panował wysoki poziom analfabetyzmu, który odbierał obywatelom między innymi możliwość brania udziału w wyborach. Już wtedy Paulo Freire zauważył istotną rolę edukacji w zmianie porządku społecznego, nie tylko poprzez naukę piśmiennictwa i dostęp do najważniejszych praw obywatelskich, ale również poprzez zmianę sposobu postrzegania świata i uświadomienie grup opresjonowanych (głównie chłopów i rdzennych mieszkańców) o ich sytuacji i potrzebach, czy też możliwości zmiany. Wiele lat swojego życia poświęcił opracowując program alfabetyzacji dorosłych. Swoje najważniejsze dzieło napisał jednak w 1968 roku będąc na wygnaniu spowodowanym publicznym głoszeniem swoich poglądów, w czasie, gdy w rozwijającej się Brazylii przeprowadzono zamach stanu i wprowadzono reżim wojskowy, dyktaturę i politykę represji. Dostrzegając istotny wpływ edukacji, Freire postulował „wyzwolenie” uciemżonych, jak i również ich oprawców, przez drastyczną zmianę systemu od podstaw. Taka koncepcja

⁴ D. Corey, *Paulo Freire's Oppressive Pedagogy*, <https://nationalaffairs.com/publications/detail/paulo-freires-oppressive-pedagogy>, [dostęp: 23.10.2024].

zakładała zmianę roli ucznia i nauczyciela, stawiając ich w pozycji krytycznych współbadaczy i kreatorów procesu edukacyjnego, odrzucając przy tym hierarchę społeczną, a dając przestrzeń aktywistom i osobom zagrożonym wykluczeniem, którym przypisał istotną rolę w „wylimitowaniu ucisku”⁵. Ze względu na postulaty dotyczące całkowitego zerwania z tradycyjnym podejściem do edukacji i wychowania, odrzucenie norm i oczekiwań społecznych, a także nawoływanie do wyrażania buntu i przeprowadzania gwałtownych reform, proponowana przez Freire pedagogika zyskała miano radykalnej.

W jego filozofii główne założenia koncentrują się wokół fałszywej świadomości, krytycznej świadomości i przyjęciu swojej opresji jako stanu faktycznego, niesprawiedliwego i możliwego do zmiany, ale tylko pod warunkiem dostrzeżenia i podjęcia działań „przeciw” (oprawcom, systemowi, uciemżeniu). Centrum jego zainteresowania stanowi człowiek zniewolony, tak samo jak człowiek wyzwolony – sam autor poświęcił pierwszy rozdział swojego największego dzieła problemowi dehumanizacji, która dotyczy zarówno uciemżonych, jak i ciemżycieli. Istotną rolę według brazylijskiego pedagoga pełnią również procesy, zjawiska i lęk towarzyszące przejściu do, jak uważał, „naturalnego stanu ludzkiego”⁶. Swoją pedagogikę kieruje więc zarówno represjonowanym, jak i opresorom – wszystkiemu, co nie daje żyć życiem w pełni ludzkim. Można zauważyć, że idea pierwotnie zaproponowanej pedagogiki wyzwolenia wykracza poza działania edukacyjne, a przyjmuje charakter bardziej społeczny. Sam proces kształcenia stanowi raczej narzędzie, przyjmuje formę katalizatora zmian o charakterze myśleniowo-ideowym, a celowo – zmian o charakterze systemowym. Można by doszukiwać się więc podobieństw i zależności, pomiędzy społecznością i funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej, ryzykując stwierdzenie, że wychowankowie w procesie kształcenia, w bezpiecznym środowisku dążą do zwiększenia samoświadomości i uzyskania autonomii, by później w takiej formie funkcjonować w przestrzeni publicznej.

⁵ O. Zabolotna, *Tropami Paulo Freire: w poszukiwaniu edukacyjnego dialogu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia–Psychologia” 2017, nr 29(2), s. 140–141.

⁶ H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogiki uciśnionych” Paula Freire’a*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2(45), s. 8–10.

Do innych przedstawicieli edukacji emancypacyjnej możemy zaliczyć Ivana Illicha oraz Noah Chomskiego, którzy w podobnym czasie jak Paulo Freire głosili swoje poglądy na temat wyzwolenia osiąganego przez edukację. Pomimo wielu różnic, ich koncepcje stawiały za edukacyjny cel zwiększenie poziomu świadomości i możliwości dążenia do autonomii, czyli wyjścia spod ucisku (społecznego, instytucjonalnego, ustrojowego). Podczas gdy Freire skupiał się na ucisku w społeczeństwie postkolonialnym, Chomsky, amerykański językoznawca, filozof i działacz polityczny, postulował wyzwolenie spod ograniczeń związanych z funkcjonowaniem w państwie postindustrialnym, a Illich, austriacki filozof i krytyk społeczny, odnosił się do iluzji globalizacji. Można więc potwierdzić wcześniej założony wniosek, że warunkiem do istnienia i rozwoju pedagogiki emancypacyjnej, podobnie jak innych ruchów społecznych o charakterze wyzwoleniowym, jest poczucie zniewolenia i opresji, związane z nimi poczucie niesprawiedliwości i niezgody, oraz pojawiająca się w efekcie potrzeba reorganizacji, często przyjmującej formę rewolucji, która odbywa się przez podnoszenie aktywnego buntu. Podejmowane działania, w zależności od kierunku i przedstawiciela, w tym przypadku związane są z odrzuceniem podziałów społecznych i hierarchii instytucjonalnej, odejściem od obowiązku szkolnego, lub pojawiającą się świadomością wykorzystania edukacji w kontroli społecznej – w skrócie, zmiana przejawia się w odrzuceniu (lub chęci odrzucenia) tego, co narzucone.

Wspomniane założenia dotyczą istotnych problemów obecnych w edukacji, obserwowanych nie tylko w obrębie państw będących przedmiotem zainteresowania wymienionych przedstawicieli – są to realne, uniwersalne dysfunkcje systemowe, obserwowane na całym świecie. Analogicznych przykładów państw w kryzysie, w których obywatele (jak w opisanej wcześniej Brazylii) mieli istotne znaczenie dla zmian ustrojowych, nie musimy szukać daleko – około 70 lat temu Polska Rzeczpospolita Ludowa była miejscem masowych protestów, kryzysu gospodarczego i braków podstawowych produktów, a przez pewien czas – stanu wojennego i autorytarnej władzy objawiającej się, między innymi, jawną cenzurą. Społeczeństwo było zmobilizowane, a ruchy opozycyjne nie porzucały form oporów i strajków, doprowadzając do odbudowy demokracji. Powstawały, między innymi, niezależne, młodzieżowe czasopisma, a ruch wydawniczy, obok strajków robotniczych, zajmował istotne miejsce walki politycznej. Marek Wierzbicki wskazuje

na kluczową rolę młodzieży i studentów, jako grup jawnie i zbiorowo sprzeciwiających się władzy i obowiązującemu systemowi⁷. Podążając za Freire można by założyć, że emancypacja przez edukację, wraz z jej potencjałem i możliwym wpływem na rozwój i myślenie człowieka, będą stanowiły jeden z ważniejszych tematów w okresie transformacji ustrojowej. Jednak należy zadać pytanie, czy organizacja ośmioletniej szkoły, w której odbywały się obowiązkowe prace społeczne, a obecność na obchodach pierwszomajowych była tak samo ważna jak przyszyta na mundurku tarcza, i w których nauczyciel przemawiał do uczniów znad pulpitu wskazując na kolejne strony elementarza – aż tak różni się od głównego mechanizmu funkcjonowania współczesnej szkoły państwowej? W pewnych aspektach nie ma co do tego wątpliwości – rewolucja edukacyjna, będąca częścią transformacji systemowej⁸, miała miejsce również na ziemiach polskich, a jej źródła dotyczą tradycji romantycznych, etyki solidarności Tischnera i wielu innych bliskich nam kulturowo i światopoglądowo ideałów; niełatwo jednak odnaleźć w niej elementu wyzwolenczo-buntowniczego, adresującego uciemiężonych i oprawców, zmieniającego drastycznie podejście do roli nauczyciela i zauważającego podmiotowość ucznia. W kontekście edukacyjnym, miejsce zmian wywołanych przez nacisk niezadowolonych obywateli zajęły zmiany ustrojowe i prawne podjęte przez władze (przesunięcie odpowiedzialności związanej z finansowaniem placówek, modyfikacje dotyczące podstawy programowej i kanonu lektur obowiązkowych, próba zwiększania aspiracji edukacyjnych uczniów⁹). Zastanawiający jest więc powód tak rozwiniętych myśli emancypacyjnych w krajach zachodnich i tak ograniczonych ruchów pedagogiki wyzwolenia na polskich ziemiach. Być może wynika to z różnic kulturowych, roli przypisywanej edukacji lub potencjale wyzwoleniczym dostrzeganym w innych podmiotach, takich jak związki zawodowe, które w mentalności ludzi z państwa o silnym etosie pracy mogły zajmować bardziej wpływowe miejsce.

⁷ M. Wierzbicki, *Ostatni bunt. Młodzieżowa opozycja polityczna u schyłku PRL 1980–1990. Fakty, konteksty, interpretacje*, Lublin–Warszawa 2013.

⁸ M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, Kraków 2011, s. 25–26.

⁹ *Ibidem*, s. 26–27.

Najbardziej wyraźnymi i oczywistymi elementami szeroko rozumianego procesu edukacji, którym można się przyjrzeć w celu przeanalizowania tendencji wyzwoleniowych (lub ich braku), jest wspomniana już rola nauczyciela i ucznia w systemie szkolnictwa. Współczesne źródła wskazują, że obecnie polski nauczyciel pełni funkcję nie tylko edukatora przedmiotowego, ale również lidera, mentora, badacza, organizatora procesu nauczania, a w praktyce także opiekuna i wychowawcy¹⁰. Każda z tych ról pełni funkcję nadrzędną nad uczniem, zakładając „przekazanie”, „zadbanie”, „prowadzenie”. Przeciwnie postulaty wybrzmiewają z opisywanej pedagogiki emancypacyjnej, w której uczeń jest centrum, któremu nauczyciel towarzyszy, będąc jego partnerem, ale również kwestionując jego decyzję, poddając wątpliwości to, co wydaje się oczywiste i prowokując krytyczne myślenie. W tych kwestiach podejście polskiej oświaty, cierpiącej obecnie na kryzys autorytetu nauczyciela, co w swojej monografii zauważa Mirosław Szymański¹¹, różni się istotnie od wyzwolenicznych idei. Według wspomnianego autora, w dobie wszechobecnej wiedzy i sprzecznych informacji z różnych źródeł należałoby pochylić się nad podawczą i prowadzącą rolę nauczyciela i zastanowić, czy zmiana w obszarze podejścia do zadania nie owocowałaby lepszą relacją i efektami edukacyjnymi wychodzącymi poza sferę przedmiotową.

Z przyjmowaną przez nauczyciela rolą bezpośrednio związane jest podmiotowe postrzeganie ucznia. Z perspektywy prawnej sfera ta jest, przynajmniej zewnętrznie, odpowiednio zadbana. Gwarantuje równe traktowanie, inkluzywne podejście do uczniów z różnych środowisk, wykorzystywanie ich zasobów i kompensowanie słabszych stron (szczególnie widoczne w obszarze pedagogiki specjalnej). Z drugiej jednak strony, wśród coraz to nowych decyzji ministerialnych podejmowanych w celu nieograniczania wolności i gwarancji komfortu dzieci, zgubiła się przestrzeń na prowokowanie świadomości i refleksyjności, dajemy im gotowe rozwiązanie w postaci narzuconych ograniczeń i zadań

¹⁰ B. Kutrowska, *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008, s. 49-56.

¹¹ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008, s. 9-12.

(lub ich braku), oprawionych w rodzicielską narrację „szkoły jako jedyne miejsce do nauki”. Jako osoby odpowiedzialne za proces edukacji i kształcenia, coraz częściej kierujemy się chęcią zadbania o powierzchowny dobrobyt wychowanków, nie czyniąc z instytucji szkolnych przestrzeni do jednostkowego rozwoju, a raczej stwarzając miejsce do „przebycia” lat szkolnych w taki sposób, by nie budziły intensywnych emocji. Wszystkie te decyzje przywołują na myśl jedno z założeń Paulo Freire’a mówiące o tym, że na drodze humanizacji, a więc wyzwolenia uciśnionych, stoi fałszywa hojność oprawców — próba stonowania władzy, prowokowana zauważonych słabością uciskanych¹². Chcąc zagwarantować im iluzję idealnej bezstresowej edukacji, narzucamy to, co wydaje nam się dla nich najlepsze i najwygodniejsze, odbierając tym samym przestrzeń do poczucia dyskomfortu, zdrowej niezgody i kwestionowania działań. Brakuje więc, wśród chęci zadbania o najmłodszych i ich dobrobyt, wspólnej dyskusji, wzajemnych pytań i zagwarantowania przestrzeni, zarówno na zgodę, jak i formy buntu.

Szczególną uwagę na rolę nauczyciela i znaczenie edukacji, a także problem podmiotowości w tym procesie zwrócił Gert Biesta, w swoich pozycjach często nawiązujący do Freire’a, jednak nadający jego radykalnym propozycjom nową, bardziej współczesną perspektywę. Uwzględnia on postać nauczyciela jako najważniejszy czynnik w procesie edukacji, podnosząc temat dotyczący nie ważności nauczania, lecz tego „w jaki sposób” i „po co” nauczanie ma znaczenie. Tym samym w swojej książce *Rediscovery of Teaching* (2017) jako istotne proponuje pojęcia związane z podmiotowością, oporem jako doświadczeniem edukacyjnym i pragnieniem jako przedmiotem zainteresowania edukacji – wszystkie mają ze sobą bezpośredni związek, a ich obecność warunkuje emancypacyjny charakter pedagogiki uprawianej w szkole. Jego propozycje stanowiły podstawę do przeprowadzenia przeze mnie badań własnych, w których postawione zostały pytania o obecność emancypacyjnych tendencji wśród współczesnych nauczycieli, podejmowanych przez nich działań i spostrzeżeń dotyczących możliwości budowania samostanowienia w przestrzeni szkolnej. Z wielu rozmów przeprowadzonych (w ramach wspomnianych badań) z edukatorami w różnym wieku, działającymi w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, wynika, że instytucja szkoły i narzucane

¹² H. Kostyło, op. cit., s. 10.

przez nie formy działań mają największy wpływ na kształtowanie nauczycielskiego podejścia do edukacji, ograniczając przy tym przestrzeń na indywidualne podejście do wychowanków i ich potrzeb. Co ciekawe, wśród badanych nauczycieli widoczne były tendencje opiekuńcze – większe znaczenie posiadały działania mające na celu zadbanie o bezpieczeństwo i potrzeby grupy jako całości, próba przygotowania do przeżywania różnych sytuacji, zapewnienie propozycji schematu działania, a niekoniecznie prowokowanie do refleksji, rozwijanie ciekawości do innych, chęć współtworzenia i współbycia i podejmowanie zachowań prowadzących do podmiotowości. Jako główną odpowiedzialność nauczyciela wskazywano bowiem fizyczne bezpieczeństwo uczniów, a także

przygotowanie (...) zgodnie z podstawą programową, przekazanie wiedzy i umiejętności z przedmiotu, przygotowanie do matury, rzetelne i zrozumiałe przekazanie informacji na odpowiednim poziomie merytorycznym¹³.

Jako istotny element edukacji, Biesta wskazuje również zjawisko oporu, które – mimo że dostrzegane przez nauczycieli jako istotne (świadczące o krytycznym myśleniu), jest akceptowane tylko w sytuacji komfortowej dla edukatora. Często do podjęcia elementów dyskusyjnych niezbędne są odpowiednie warunki, uzależnione między innymi od specyfiki zajęć (na przykład zajęć wychowawczych), tematu lekcji, oraz przestrzeni – klasa lekcyjna nie jest kojarzona z miejscem otwartym na protesty i próby negocjacji, a wskazują na to udzielane przez nauczycieli odpowiedzi dotyczące ograniczeń spowodowanych narzuconą podstawą programową. Często zdarza się, że nauczyciele nie postrzegają wychowanków jako kogoś gotowego na podjęcie wartej swego czasu dyskusji.

Te fragmentaryczne wnioski pochodzą z przeprowadzonych w kwietniu zeszłego roku badań własnych. Praca ta miała na celu zbadanie relacji teorii pedagogicznych z praktykami obecnymi w polskiej rzeczywistości szkolnej, a bardziej szczegółowo – określenie, w jakim stopniu cel emancypacyjny zaproponowany przez Gerta Biestę, holenderskiego pedagoga, wpisuje się w założenia i idee edukacyjne obecne w świadomości nauczycieli polskich szkół, oraz jakie

¹³ Opracowanie własne na podstawie badań własnych.

działania są przez nich podejmowane, by ten efekt osiągnąć. W tym celu wyszczególnione zostały cztery aspekty o istotnym znaczeniu dla emancypacji w edukacji: dojrzałość w sensie egzystencjalnym, istnienie jako podmiot, opór jako doświadczenie edukacyjne, oraz pragnienia jako przedmiot zainteresowania pedagogiki. Stanowiły one podstawę do analizy działań podejmowanych przez polskich nauczycieli pod kątem emancypacyjnego charakteru kształcenia.

Czy pedagogika emancypacyjna ma więc prawo istnienia w Polsce? Na pewno nie w swojej oryginalnej radykalnej postaci, zainicjowana buntem i chęcią rewolucji. Na początku rozmyślań na ten temat zadałam sobie pytanie, czy dla nas, jako społeczeństwa, byłoby korzystne, gdyby nurty wyzwoleniowe były żywe w edukacji polskiej – biorąc pod uwagę okoliczności ich powstawania, związane z obecnym, silnie odczuwalnym kryzysem świadczyłyby one o skrajnie nieinkluzywnym, wręcz zagrażającym jednostkom stanie systemu edukacji. Uważam jednak, że pewne elementy i założenia pedagogiki emancypacyjnej, takie jak: otwarta postawa nauczyciela, dążenie do społecznego istnienia wychowanków (na co w swojej monografii zwraca uwagę także Mirosław J. Szymański¹⁴), a także wykorzystanie oporu jako doświadczenia pozytywnego dla podmiotowości, mają szansę na zajęcie istotnego, stałego miejsca w przestrzeni polskiej, szczególnie w dobie globalizacji i cyfryzacji. Zagrożenie jednak leży w braku współpracy podmiotów okołopedagogicznych – rodziny, dyrekcji, nauczycieli, a również państwa. Obecna przestrzeń edukacyjna wydaje się być polem walki, w której mało jest miejsca na dyskusje, konsultacje i określenie wspólnego celu. Jako inne zagrożenie w przetrwaniu idei emancypacyjnych możemy wskazać niekonsekwencję w odgórnych działaniach i zmienność warunków edukacyjnych. Ciągłe przemiany systemowe, reorganizacje podręczników, cięcia programowe nie sugerują możliwości pozytywnych i stałych zmian w podejściu do edukacji. Rodzaje podejmowanych działań też pokazują pewną tendencję o charakterze zmian bardziej zewnętrznym, wizerunkowym, ozdobnym i nie da się ukryć, politycznym. Ważniejsze jest pokazanie, że coś się dzieje, niż głębsze zastanowienie się nad istotą edukacji, jej podstawami, założeniami, i rolami podmiotów biorących udział w tym procesie. Pozostaje jednak pytanie, czy współczesna pedagogika emancypacyjna musi być reakcją

¹⁴ M.J. Szymański, op. cit.

na represję, czy możemy traktować ją jako efekt pozytywnych zmian, związanych ze świadomym odrzuceniem hierarchicznych tendencji, zaakceptowania dysfunkcji systemowych i przyznania się do nich, tym samym pozwalając sobie, jako edukatorom i pedagogom na podmiotowość, decyzje, postęp. Z narzędzia walki z zewnętrzną opresją należy uczynić środek do pokonania swoich wewnętrznych ograniczeń, również tych wynikających z „dobrych chęci” i, wbrew temu, co pisał Freire, do znalezienia siły w sobie, jako nieświadomych oprawców, do zerwania z nadrzędną rolą prowadzącego i wyzwolenia siebie z roli ciemniźcyela.