

Paulo Freire – pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození

Magda Ledvinková, Richard Macků

Paulo Freire je bezpochyby nejznámější brazilský pedagog. Mnoha autory je označován za jednoho z nejvlivnějších myslitelů konce 20. století. Proslul především v oblasti informální a populární edukace s jejím zaměřením na dialog a zájemem o utlačované. Jeho *Pedagogika utlačovaných* je v současnosti jedním z nejcitovanějších textů v oblasti edukace především v Latinské Americe, Africe a Asii.¹ Z původní profese právníka se Paulo Freire stal pedagogem, pracoval na rozličných vzdělávacích projektech pro ekonomicky chudé komunity v Brazílii, po převratu v roce 1964 pak i v takzvaných rozvojových zemích v Jižní Americe a Africe a jako konzultant pro různé organizace v Evropě a ve Spojených státech. Brazílie, tedy země, kde se Paulo Freire narodil, však jeho život významně formovala; v jeho teorii a praxi je centrální zájem o zrovnoprávnění většiny, která je utlačovaná menšinou držící politickou a ekonomickou moc. Inspirovat se však nechal i dílem Johna Deweyho (např. jeho metodou mluvení ve slangu žáků), zajímavá je také vazba na Vygotského a jeho popis vnitřní řeči v souvislosti s Freireovou metodou alfabetizace. Z Freireovy teorie a praxe naopak vychází tzv. kritická pedagogika, za jejíhož zakladatele je považován.

Život Paula Freire

Paulo Reglus Neves Freire se narodil v Recife 19. září 1921. Jeho otec Joaquim Temístoclese Freire byl armádním seržantem a matka Wedeltrudes Neves Freire byla žena v domácnosti a švadlena, vystudovala střední školu a mluvila obstojně francouzsky.²

Paulo Freire měl velmi šťastné dětství, ale v útlém věku (stejně jako většina Brazilců pocházejících ze severovýchodního regionu) poznal, co je to hlad a chudoba. Roku 1929 mu bylo osm let, když na region, kde žil, dolehly následky celosvětové ekonomické krize. V roce 1931 se s rodinou přestěhovali z Recife do 12 mil vzdáleného Jaboateá, kde se přežití zdálo být méně obtížné. Když bylo Paulovi Freirovi 13 let, jeho otec zemřel.³

Paulo Freire byl svou matkou vychováván v katolické víře, což mělo také veliký vliv na jeho pedagogickou teorii i praxi. Díky otci, respektujícímu náboženské přesvědčení své ženy,

¹ Srov. SMITH, M. K., „Paulo Freire and informal education“, the encyclopaedia of informal education, <http://www.infed.org/index.htm> [cit. 2009-11-20].

² Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire - His live and work*, New York: SU of New York Press, 1994, s. 1.

³ Srov. GADOTTI, M. ; TORRES, C. A., FREIRE, E. *Paulo Freire una biobibliografía*, Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina, 2001, s. 12-14.

ačkoli ho sám nesdílel, se Paulo Freire setkával s respektem k odlišným názorům od útlého věku. Sám považoval křesťanství za velmi pokrokové a po celý život zůstal fascinován učením evangelia.

Ve dvaceti letech začal studovat právnickou fakultu v Recife. Poté se seznámil s Elzou Mariou Costa de Oliveira, která byla o pět let starší než on a učila na základní škole. Paulo Freire považoval jejich setkání za jedno z nejvíce tvůrčích v jeho životě. Vzali se v roce 1944, v jeho třidvaceti letech. V té době pracoval jako učitel portugalštiny na gymnáziu Oswalda Cruz, kde předtím sám studoval.⁴

Byla to jeho žena, která mu pomohla rozpracovat metodu alfabetizace, díky níž se později tolik proslavil. Měli spolu pět dětí, z nichž se tři dcery vydaly ve šlépějích svého otce a staly se pedagožkami. Jeho slovy, Elza Maria představovala trvalou přítomnost a stimulaci v jeho životě.⁵

V roce 1946 začal Paulo Freire pracovat pro SESI (Sociální služba pro oblast průmyslu), kde zůstal následujících 8 let. Zde přišel poprvé do kontaktu se vzděláváním pracujících.⁶ Stál u založení Centra pro šíření kultury při Univerzitě v Recife, jehož ředitelem se stal roku 1961. Zde realizoval první studie své nové metody výuky gramotnosti dospělých, kterou prezentoval v roce 1958 na přípravném regionálním semináři v Pernambucu pod titulem Vzdělávání dospělých a marginální populace: problém Mocambos (Adult education and Marginal populations: the problem of the Mocambos).⁷ Díky myšlenkám, které zde prezentoval, se osvědčil jako progresivní edukátor s významně renovativní filozofií vzdělávání - „alfabetizace by se neměla redukovat na prostou znalost písmen, slov, vět, měla by se zakládat na uvědomění si každodenní reality“. Navrhl edukaci, která stimuluje ke spolupráci, rozhodování, participaci a sociální a politické odpovědnosti.⁸

Freire se zapojil do tzv. Angicoského projektu, díky němuž se během 45 dní naučilo psát a číst mnoho negramotných účastníků. Výsledky si získaly přízeň veřejného mínění a podporu vlády. Setkání s negramotnými masami lidí přivedlo Paula Freira ke studiu marxismu, z něhož akceptoval především revoluční dialektiku. Často mu byla předkládána rozporuplnost křesťanské víry a marxistického učení. Byl označován za „marxistického křesťana“ a „křesťanského marxistu“. Paulo Freire si stál za tím, že má právo být rozporuplný. Styčným bodem marxismu a křesťanství je podle něj „hluboká lidskost, která chce odstranit sociální nespravedlnost a podpořit lidskou důstojnost“.⁹ Byl přesvědčen o nutnosti spojit vzdělávání s politickým uvědomováním. Paulo Freire byl po úspěších Angicoského vzdělávacího projektu pozván, aby koordinoval sestavení Národního plánu gramotnosti. V hlavních městech téměř všech států brazilské federace měly být sestaveny centrální týmy, které by připravily další personál a uvedly jeho metodu alfabetizace do praxe. Školení pro koordinátory alfabetizačních kurzů probíhala od června 1963 až do března 1964.¹⁰

Souběžně s kampaní za gramotnost probíhaly tzv. „Grassroots“ reformy organizované jako lokální hnutí na komunitní úrovni. Tato hnutí obyčejných lidí požadovala strukturální, a to především ekonomické, změny. Nejvýrazněji vystupovala oblast agrární. Zemědělství dělníci se bouřili proti existenci tzv. latifundií.¹¹

V pozdějších letech Paulo Freire udržoval korespondenci a přátelství s Bogdanem Suchodolským (1903–1992), jedním z nejznámějších marxistických pedagogů. Freirem byl považován

⁴ Srov. tamtéž, s. 15.

⁵ Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire - His live and work*.

⁶ Srov. GADOTTI, M. ; TORRES, C. A.; FREIRE, E. *Paulo Freire una biobibliografia*, s. 4-5.

⁷ Srov. tamtéž, s. 16.

⁸ Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire - His live and work*, s. 8.

⁹ Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*, 3. svazek, *Dvacáté století*. Praha: Miroslav Cipro, 2002, s. 624.

¹⁰ Srov. tamtéž, s. 622.

¹¹ Tamtéž, s. 623.

za největšího humanistu své doby a často ho nazýval „posledním z velkých humanistů“.¹²

Prezident J. Goulart podporoval participaci lidových mas na politickém životě. Požadované reformy si však nezískaly přízeň vlastníků půdy a jiných mocných představitelů země. Poprvé od objevení Brazílie pocítili, že otázka jejich moci je zpochybňována, a tak, se zahraniční podporou, odpověděli zdrcujícím vojenským převratem. Tím utnuli i veškeré snahy o překonání negramotnosti v Brazílii.¹³ Téměř neomezené vlády se ujal maršál H. Branco. Paulo Freire předpokládal, že by mohl být zatčen, ukrýval se u svého přítele Luize Brozeada, poslance Národní demokratické unie. I přes reálnou hrozbu se rozhodl zůstat v rodné zemi. Byl označen jako „mezinárodní podvratník“, zrádce Krista a brazilského lidu a následně byl uvězněn.¹⁴ Po 70 dnech ve vězení byl zproštěn obvinění pro nedostatek důkazů. Tato zkušenost ho utvrdila v přesvědčení o úzkém vztahu politiky a edukace. Viděl také zřetelněji, že sociální změna musí přijít z řady mas, nikoli z řady izolovaných jedinců. Ještě ve vězení začal pracovat na svém prvním rozsáhlejšímu textu „Vzdělávání jako praxe svobody“ (*Educación como práctica de la libertad*, 1965), kde neúprosně kritizuje tradiční formy edukace.¹⁵

Paulo Freire strávil v exilu celkem 16 let. Po krátkém pobytu v Bolívii odešel do Chile, kde našel příhodné politické prostředí. Tam stála u moci strana Fronty lidové akce v čele se socialistou Salvadorem Allende. I přes všechnu kritiku opozice směrem k připravovaným reformám (v oblasti sociální, ekonomické, školské a zemědělské), dosáhla značného pokroku v demokratizaci vzdělávání. Paulo Freire pracoval ve Výzkumném a výcvikovém institutu pro agrární reformy, v jednom z několika orgánů ministerstva zemědělství. Jeho úkolem bylo pomáhat týmům, které organizovaly drobné farmáře a rolníky. Díky dynamickému období, kterým chilská země procházela v sociální i vzdělávací oblasti, měl Paulo Freire možnost v praxi přehodnotit svou metodu v jiném historickém kontextu a teoreticky ji systematizovat. Zde napsal svou *Pedagogiku utlačovaných*, avšak nedovolili mu ji publikovat, a proto se rozhodl z Chile odjet.¹⁶

V roce 1967 přijal jednu z několika pozvánek od evropských i severoamerických univerzit a vyjel poprvé do USA, kde uspořádal několik seminářů v různých státech. Zde vydal knihu *Vzdělávání jako praxe svobody*, která se setkala se značným ohlasem. V roce 1969 byl po dobu šesti měsíců hostujícím profesorem na Harvardské univerzitě. Poté odjel do Švýcarska, kam byl pozván Světovou radou církví a kde pracoval jako vzdělávací poradce pro vlády zemí třetího světa. Jak sám uvedl, byl přesvědčen o zásadním významu učení se ze zkušenosti ostatních a vystavování se různorodým situacím v rozdílných kulturních kontextech¹⁷. Ve Spojených státech amerických zažil období bouří proti válce ve Vietnamu, byl konfrontován s rasovou segregací černošského obyvatelstva. V této době vydal Freire svou nejznámější práci „*Pedagogika utlačovaných*“.¹⁸

Od roku 1970 nabyla jeho teorie a praxe vzdělávání celosvětové dimenze. Stal se zvláštním poradcem pro otázky vzdělávání při Ekumenické radě církví v Ženevě a expertem UNESCO. Jako ředitel vedl Institut kulturní akce IDAC. Od roku 1976 se podílel na rozvoji školství v osvobozených portugalských koloniích, zvláště v Gunei Bissau.¹⁹

V roce 1979 stanul v čele Brazílie prezident Figuerides. Za jeho úřadu došlo k posílení moci parlamentu a k politickému uvolnění. Freiremu byl po 16 letech umožněn návrat do Brazílie.

¹² Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo freire - His live and work*, s. 109-111.

¹³ Srov. tamtéž, s. 32-33.

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 32-34.

¹⁵ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001, s. 139-149.

¹⁶ Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire - His live and work*, s. 35-37.

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 40-43.

¹⁸ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

¹⁹ Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*, s. 623.

Začal působit na Univerzitě v Sao Paulu, kde zůstal do roku 1988. Ve stejném období byl spoludopovědný za utváření školské reformy.²⁰

V roce 1985 se stal ministrem školství. Následující rok obdržel cenu UNESCO za vzdělávání. Paulo Freire zemřel 2. května 1997 v Sao Paulu.²¹

Freireovo myšlení a dílo

Ve Freireově teorii a praxi je centrální jeho zájem o zrovnoprávnění většiny, která je utlačovaná menšinou u moci.²² Freire se snaží svou metodou poskytnout nástroje k identifikaci a zhodnocení účinnosti forem vzdělávání uvnitř konkrétní sociální struktury. A to tím, že pomůže nastartovat kritické uvědomění a organizovat edukační proces dialogicky tak, aby nedocházelo k „vnucování vědomostí“. Jeho hlavním zájmem je tedy političnost vzdělávání, problém materiální nerovnosti, útlak a řešení problému „vnucování vědomostí“.²³

Obsah vzdělávání je podle Freira politický, ať už výběrem témat, nebo jazykem učitele. Stejně tak i použité metody a organizační struktura odrážejí politické přesvědčení. Toto přesvědčení se projevuje v hierarchii vztahů mezi žákem a učitelem a mezi žáky vzájemně.

Cesta rozdílných zájmů lidí je v politice uvedena do souladu prostředky demonstrace síly, tento soulad či nesoulad se promítá v sociální struktuře. Stejně tak funkcí vzdělávání může být tyto struktury podporovat nebo měnit.²⁴ Vzhledem ke své političnosti edukace nemůže být neutrální. „Když zkusíme být neutrální, podporujeme dominantní ideologii.“ Z toho Freire vyvozuje, že edukace je vždy buď osvobozující, anebo „domestikující“.²⁵

ALFABETIZACE

Metoda alfabetizace není omezena pouze na technickou dovednost čtení a psaní, především s sebou nese reflexi skutečného života účastníků. Tato reflexe je Freirem vnímána jako politické čtení společnosti. Snaží se vyvolat efektivní a reálnou změnu v člověku, v jeho porozumění sobě samému a porozumění světu, který ho obklopuje.²⁶ Tento inovativní model se zakládá na dialogu a jeho cílem je umožnit člověku, aby se podílel na svém osobním rozvoji.²⁷

Prostřednictvím pedagogických technik znovuobjevuje historický proces, ve kterém se vytváří lidské vědomí. Proces, skrze který se stává člověk součástí i tvůrcem dějin. To je podle Freira smyslem alfabetizace: naučit se „psát“ svůj život jako autor i dědic své historie, utvářet svůj život. Prostřednictvím alfabetizace člověk vytváří a vydobývá svou formu. Dalo by se říci, že se pedagogika stává antropologií. Antropologie v podstatě zakládá a také řídí politiku. Freireho metoda alfabetizace není pouhou cestou k tomu naučit se číst a psát - je rozvojem kulturní a politické alfabetizace.²⁸

Koordinátoři alfabetizačních programů uskutečňují sondu sociálních nerovností v životě účastníků projektu a prostřednictvím dialogu zjišťují, do jaké míry si studenti uvědomují nerovnost, se kterou se setkávají. Koordinátoři usilují o to, aby se každodenní realita stala pro účastníky otázkou, na kterou společně hledají odpověď, a aby tato realita nebyla akceptována

²⁰ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

²¹ Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*, s. 623.

²² Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-141.

²³ Srov. MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*. Bogotá: Universidad de los Andes. System Research and Behavioral Science, 2003, s. 1an.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 33.

²⁵ Srov. FREIRE, P. *Pedagogy of Hope*. New York: The Continuum International Publishing Group, 1996, s. 189.

²⁶ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo XXI editores Argentina, 2005, s. 101-114.

²⁷ Srov. FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*, Segunda edición. México: Siglo XXI editores, 1969.

²⁸ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 6.

jako daná a neměnná.²⁹ Metoda alfabetizace probíhá ve čtyřech hlavních fázích. Smyslem celého postupu bylo uvědomovat účastníky o jejich postavení ve světě, dát jim schopnost kriticky se dívat na sebe samé i na svět, přeměnit svůj život v permanentní učení se formou dialogu.³⁰

Smyslem první fáze je odhalení všeobecného slovníku verbálního univerza. Slovník verbálního univerza obsahuje slova pocházející z kulturního prostředí účastníků kurzu, tedy slova, která každodenně používají. V druhé fázi koordinátoři vyberou ta, která jsou foneticky a sémanticky nejbohatší. Freire je nazývá generujícími, protože kombinací jejich částí vznikají další slova. Ve třetí fázi jsou vytvářeny didaktické situace z běžného života nigramotných kurzistů. Díky tomu, že generující slova pocházejí z verbálního slovníku studenta, nesou situační i osobní význam. Tyto významy jsou kodifikovány v diapozitivech, fotografiích a nahrávkách, pocházejících z prostředí účastníků. Tím se ze životních situací účastníků stanou objekty, na které mohou s odstupem nahlédnout. V tomto momentu začíná proces dekodifikace. Je analýzou a rekonstitucí zažitě situace, odhalující doposud nevnímané významy reality reprezentované kodifikací. Zpředmětněná realita se stává čitelnější. Objektivizací se jedinec spolu s ostatními znovu nachází ve světě, který je dřív absorboval.³¹ Dekodifikace tedy spočívá v demaskování sociální reality a má vyústit v pochopení strukturálních příčin společenské nespravedlnosti.³² Ve čtvrté fázi vytvoří koordinátoři debat karty, obsahující slova odvozená od slov generujících. V této fázi dochází k technickému učení se čtení a psaní.³³

Alfabetizace má vést k pochopení sociálních problémů a antagonismů, které si člověk ve všedním životě neuvědomuje. Vede k politické a společenské aktivitě utlačovaných, k uvědomění, že jsou schopni změnit stávající nerovnou situaci.³⁴

PEDAGOGIKA UTlačOVANÝCH

Jak bylo uvedeno výše, Freire vnímá edukaci jako schopnou produkovat politické podmínky a ekonomický a politický útlak chápe jako produkt odcizujícího vzdělávání. Edukace bude podle něj praxí svobody, pokud nebude pedagogikou zaměřenou na utlačované, ale bude vytvářena spolu s nimi. Je neslučitelná s pedagogickou praxí dominantních tříd. Podle Freira je osvobozující pedagogickou praxí ta, která poskytuje účastníkům podmínky pro odhalení a reflektování sebe a světa kolem. Je praxí, ve které je jedinec vnímán jako sebe-formující subjekt, který si uvědomuje svůj historický vývoj.³⁵ Ve své *Pedagogice utlačovaných* nám dává obecný přehled toho, jak je politické téma včleněno do edukačních programů.

V rozvinutých zemích dostávají utlačovaní eufemistické označení např. „příjemců sociálních dávek, nepřizpůsobivých občanů“, apod. Je s nimi zacházeno jako s lidmi na okraji, kteří představují patologickou výjimku zdravé, spořádané a spravedlivé společnosti. Společnosti, kterou tito „neschopní“ jedinci opustili a musí být do ní zpět integrováni, a to tak, že se přizpůsobí. V bývalých kolonizovaných zemích, jakou je Brazílie, tvoří tuto skupinu utlačovaných celá sociální třída nejchudších Brazilců. Freire zdůrazňuje, že utlačovaní lidé nejsou vně společnosti, ale odjakživa jsou uvnitř této struktury. Řešením podle něj není integrovat je do struktur útlaku, nýbrž transformovat strukturu. Freire si uvědomuje, že taková změna není jednoduchá, je však přesvědčen o tom, že je možná.³⁶

²⁹ Srov. tamtéž, s. 101-114.

³⁰ Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*, s. 623.

³¹ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 7-9

³² Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

³³ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 7-9.

³⁴ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

³⁵ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 6-7 ; 27-28.

³⁶ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 57-74.

Ospravedlněním útlaku jako něčeho přirozeného si tyto skupiny osvojují negativní obraz o sobě samých a cítí se neschopny tuto situaci měnit k lepšímu. Většinou podle Freira ani nevědí, že by ji měnit mohly, či měly.³⁷

Vzdělávání je tedy možné použít k opačnému účelu. Ne k legitimizaci útlaku, ale k jeho odhalení a k osvobození utlačovaných prostřednictvím pedagogické praxe. Cílem této praxe, jak už jsme nastínili, je změna sociálního pořádku. Překonání koloniální kultury s cílem vytvoření spravedlivější společnosti podle Freira přitom předpokládá ekonomické, sociální a globální politické změny.³⁸

Jak toho dosáhnout? Je zapotřebí moci, kterou utlačovaní nemají. Podle Freira je účelem vzdělávání poskytnout utlačovaným dostatek moci potřebné ke změně a nabytí schopnosti moc kontrolovat.³⁹ Vychází přitom z toho, že vzdělaný člověk má více moci ovlivňovat svět kolem sebe díky své společenské nebo profesní pozici.

Freirova pedagogika má revoluční charakter, ale nepobízí k ozbrojené revoluci. Naopak, snaží se jí vyvarovat. Podle jeho názoru je nutné přesvědčit utlačované, aby bojovali za své osvobození prostřednictvím dialogu s vládoucí vrstvou. Osvobození skrze boj vede k dalšímu útlaku. Je zapotřebí, aby si utlačovaní uvědomovali, že boj za svobodu od nich vyžaduje jejich absolutní zodpovědnost.⁴⁰ „Transformační akce je celkově charakteristická revolučním postojem, který se hlásí k rovnostářskému, participativnímu a demokratickému společenskému řádu a odmítá hierarchické, autoritativní a odcizené společenské systémy.“⁴¹

KONSCIENTIZACE

Ve Freireově textu se opakovaně objevuje záměr změnit určité druhy přesvědčení zastávané utlačovanými. Jsou to ty, které posilují status utlačovaných například přesvědčení, že nerovná forma společnosti má svá opodstatnění, nebo že útlak je boží vůlí.⁴² Aby utlačovaní mohli transformovat strukturu, a tím osvobodit sebe i utlačovatele, musejí podle Freira dosáhnout kritického vědomí. Toho dosáhnou „probuzením“ svého vědomí. Tento proces probouzení kritického vědomí nazývá Freire *konscientizace*. Edukativní uvědomovací proces (*konscientizace*) stejně tak jako jeho výsledek (kritické vědomí) jsou chápány jako první kroky směrem k transformaci společnosti.⁴³

Freire popisuje tři historicky a kulturně předurčené úrovně vědomí. První úroveň, semi-intransitivní vědomí (*semi-intransitive consciousness*), je charakterizována omezeným porozuměním realitě převážně zaměřeným na přežití. Druhou úrovní je naivní transitivity (*naive transitivity*), lidé se zabývají více světem, než v předchozím stupni, ale jejich porozumění realitě je značně zjednodušené, až „magické.“ Poslední úrovní je kritické vědomí (*critical transitivity*), které s sebou nese hluboké a celostní pochopení reality.⁴⁴

Rozlišení mezi naivním a kritickým porozuměním realitě spočívá v tom, jak člověk chápe sociální situaci: jestli jako neměnnou (statickou), případně jako osudem předurčenou, nebo jako situaci, která může být transformována. Kriticky smýšlející člověk si uvědomuje svoji his-

³⁷ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

³⁸ Srov. FREIRE, P. *Pedagogy of Hope*, s. 189.

³⁹ Srov. NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 139-149.

⁴⁰ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 57-84.

⁴¹ NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*, s. 149.

⁴² Srov. MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*, s. 4-5.

⁴³ Srov. CORRALES, N. ; MEJÍA, A. ; TRUJILLO, A. *Reescribiendo democracia: Una lectura sin utopías de John Dewey a Paulo Freire*, www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/reescribiendo_democracia.pdf [cit. 2010-11-12].

⁴⁴ Srov. MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*, s. 4.

torickou podmíněnost.⁴⁵ Freirovými slovy: „...rozumí včerejšku, rozpozná dnešek a objevuje zítřek“.⁴⁶

Druhým rozlišujícím kritériem je míra rozpoznání útlatku a jeho příčin. Při naivním vnímání reality vidí člověk utlačovatele jako vzor a zároveň akceptuje svoji situaci jako osud. Člověk s magickým vnímáním vidí utlačovatele jako zdroj útlatku. A člověk s kritickým vědomím chápe celistvost podstaty útlatku pramenícího z nerovných podmínek.⁴⁷ Jinak řečeno, „...čím bude vědomí člověka kritičtější, tím přesněji pochopí pravou kauzalitu útlatku“.⁴⁸

V procesu konscientizace utlačovaný vypudí ze svého nitra utlačovatele, kvůli kterému se nachází „ponořen“ v realitě. Tu Freire připodobňuje ke krabici bez východu, jež utlačeného svírá a vytváří v něm pocit úzkosti.⁴⁹ Metodou konscientizace neusiluje Freire pouze o to, aby člověk poznal možnosti své svobody, nýbrž aby jednal. Tato pedagogika přijímá za svůj základní princip integraci mezi myšlením a žitím.

TEOLOGIE OSVOBOZENÍ

Paulo Freire ve svém díle kritizoval tzv. „církve utlačovatelů“, kterou stavěl do protikladu k církvi prorocké. Prorockou církev definoval jako církev naděje, existující jen pro utlačované třídy (vládnoucí třída totiž nehledá víru v lepší budoucnost, jelikož nestrádá v současnosti).⁵⁰ Na základě tohoto přesvědčení bývá Freire někdy, spíše neprávem, spojován s tzv. teologií osvobození, která staví na podobných východiscích. Teologii osvobození založil Gustavo Gutiérrez, název dostala po jeho díle *Teología de la liberación*.⁵¹ Jedná se o provokativní a politicky orientovaný směr křesťanské teologie, který se prosazoval od 60. let 20. století především v Latinské Americe, později také v Africe a Asii, ale částečně také v USA (tzv. černá teologie). Gutiérrez se však ve své koncepci nechal (kromě jiných názorů) ovlivnit také Freirovou koncepcí konscientizace, další podobnost můžeme najít v marxistické inspiraci děl obou autorů. Freirovo dílo bylo citováno i dalšími autory latinskoamerické teologie osvobození, např. Leonardem Boffem či Walterem Altmanem.

Teologie osvobození vychází z analýzy Marxova pojetí třídní společnosti a římskokatolické tradice sociální spravedlnosti; vznikla jako reakce na západní ekonomické a politické struktury. V Latinské Americe v době vzniku tohoto směru vládlo institucionalizované násilí, celým vrstvám obyvatel se nedostávalo toho nejnужnějšího. Po církvi se požadovalo, aby podporovala veškeré úsilí lidu o vzdělání a rozvoj. I z toho důvodu se teologie osvobození zhlédla ve Freirově kritické pedagogice. V *Teología de la liberación* jde o osvobození od sociálního hříchu, od násilí a nespravedlivých struktur, skrývá se v ní touha po vytvoření nové společnosti založené na křesťanských principech.

Teologie osvobození je jev příliš komplexní a není možné o ní pronést jednoznačné závěry a soudy. S ohledem na četnost směrů a stanovisek by bylo lépe hovořit o teologiích osvobození. Některá z těchto schémat se dostala do rozporu s učením církve. Kongregace pro nauku víry vydala v tomto směru dva dokumenty: *Pokyny k některým projevům Teologie osvobození* (1983) a *Instrukce o křesťanské svobodě a osvobození* (1986). Současný papež Benedikt XVI. v tomto smyslu podporuje slova svého předchůdce. Gutiérrézovi (a potažmo i Freiremu) je vytýkáno, že konscientizace ve skutečnosti není krok k hlubšímu a svobodnějšímu uvědomění, ale jedná se o plánovanou resocializaci, která má důsledek v odklonu od existujících kulturních, nábo-

⁴⁵ Srov. tamtéž.

⁴⁶ Srov. FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*, s. 30.

⁴⁷ Srov. MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*, s. 5.

⁴⁸ FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*, s. 30.

⁴⁹ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 131.

⁵⁰ Srov. GADOTTI, M.; TORRES, C. A.; FREIRE, E. *Paulo Freire una biobibliografía*, s. 1-10.

⁵¹ Srov. GUTIÉRREZ, G. *A Theology of Liberation*. New York: Orbis Books (Maryknoll), 1973.

ženských i politických autorit. Určitý konzervativní postoj a projev nelibosti z oficiálních míst však nic nezměnil na tom, že teologie osvobození byla ve své době populární, dnes obliba tohoto směru postupně slábne i v oblasti svého původu.

Kromě výchozí pozice obou myšlenkových směrů (politický útlak latinskoamerického obyvatelstva), nemají principy, které prosazoval Paulo Freire, s podstatou teologie osvobození příliš společného. Sám Freire byl tedy spíše pasivním článkem mozaiky teologie osvobození, než aktivním utvářejícím prvkem.

PROBLEMATIZUJÍCÍ PEDAGOGIKA, KRITICKÁ PEDAGOGIKA

S dílem P. Freira jsou neoddelitelně spjaty ještě dva pojmy, které jsme nezmínili - *problematizující pedagogika*, *kritická pedagogika*. První z názvů je odvozen od metody „identifikace problémů“ a druhý od kritického vědomí, jehož dosažení je ve Freirově pojetí cílem a zároveň prostředkem k osvobození (kritická pedagogika je tedy založena na metodě konscientizace).

Autoři, kteří se odkazují na kritickou pedagogiku P. Freira, nazývají jeho práci pedagogikou konscientizace, ale také pedagogikou dialogu. Tato označení jsou odvozena od klíčových metod Freirovy výchovně vzdělávací teorie - v prvním případě probuzení kritického vědomí a v druhém dialogu. Dialog zaručuje participaci všech osob a různých odvětví. Zakládá se na validitě argumentů, nikoli na sociálním statusu nebo akademickém titulu. Vzdaluje se hierarchickým a autoritářským vztahům, odzbrojuje veškeré snahy o získání nadvlády. Prostřednictvím dialogu přispívají účastníci svými názory, které jsou ve skupině prodebátovány, zpochybněny nebo přijaty, čímž se dle Freira vytváří vědění.⁵² Pro dialog je žádoucí tzv. „horizontální“ vztah učitele a žáků, tedy situace, kdy se učitel i žáci stávají zároveň subjekty edukačního procesu. Analogicky pak vztah, který nazývá vertikálním, je takový, kdy učitel je subjektem a k žákům je přístupováno jako k objektům. Vertikální vztah je charakteristický tzv. bankovní edukací. V tomto bankovním konceptu se sami lidé stávají neživými položkami bez možnosti měnit, vynalézat a kriticky zkoumat. To, že nerozvíjí své kritické vědomí, jim brání vstoupit do světa jako lidé, kteří ho budou přetvářet. V čím větší míře přijímají předepsanou pasivní roli, tím jednodušeji se přizpůsobují světu v jeho stávající podobě. Autentické myšlení, kterým Freire chápe myšlení zabývající se „skutečností“, se podle něho rozvíjí jedinečně v komunikaci. Bankovní koncept, jímž se pedagog nechá vést, vzbuzuje obavy a komunikaci brání.⁵³

Edukace nemůže být vyprávěním, jednostranným přenosem znalostí a hodnot vyučovaným, jak tomu je u bankovní edukace, nýbrž musí být aktem uvědomění. Pedagogové i žáci musejí opustit vzdělávací cíl v podobě předávaných poznatků a nahradit ho vzděláváním za pomoci identifikace problémů.⁵⁴ Freire vychází z předpokladu, že každý je schopen učit sám sebe, řešit jednotlivé problémy, jakmile je k tomu motivován a vyvíjí se v podnětném prostředí. K žákovi přistupuje jako k subjektu, který si určuje své tempo i to, co se bude chtít učit. Učitel je v jeho pojetí animátorem.⁵⁵ Vzdělávání tak spočívá na skutecích poznání, nikoli na předávání informací. Jde o poznávací situaci, v níž poznatelný předmět (poznatelnost ovšem není konec aktu poznání) zprostředkovává vztah mezi činitelem poznání, učitelem na jedné straně a studenty na straně druhé. Praxe vzdělávání založeného na identifikaci problémů tudíž vychází z předpokladu, že se vyřeší rozpor mezi učitelem a žákem. Dialogické vztahy jsou pro způsobilost účastníků zkušenostního poznávání nepostradatelné, toto poznávání není ani

⁵² Srov. GARCÍA, R. F.; PUIGVERT. *Las aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales*. Universidad de Barcelona: Rev. Interuniv. Form. Profr., 33, 1998, s. 27-43.

⁵³ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 57-84.

⁵⁴ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*.

⁵⁵ Srov. GADOTTI, M. *Reading Paulo freire - His live and work*, New York: State University of New York Press, 1994.

jinak možné. Učitel i žák jsou oba subjekty edukačního procesu, ve kterém se vyvíjí a vzájemně ovlivňují. Poznání se vytváří kritickým poznáváním reality.⁵⁶ Zde opět narážíme na Freirovu inspiraci u pragmaticky uvažujícího Johna Deweyho. Freire je totiž přesvědčen (podobně jako Dewey), že pro studenty, kteří jsou v rostoucí míře vystavováni problémům vztahujícím se k nim samotným a k jejich životu ve světě a se světem a chápou tyto problémy v souvislostech a v celkovém kontextu, přestává být problém pouhou teoretickou otázkou a hledání odpovědi se stává výzvou. Podle Freira je výsledné porozumění v rostoucí míře kritické, a tudíž stále méně odcizené. Odpověď studentů na výzvu vzdělání podnítl nové výzvy, následované novým porozuměním; a postupně studenti začnou sami vůči sobě cítit závazek najít odpověď.⁵⁷ Vytyčením problémů lidé rozvíjejí svou schopnost kriticky vnímat způsob, jímž existují ve světě, s nímž a v němž se identifikují sami před sebou; přicházejí k poznání světa nikoli jako statické reality, nýbrž jako reality stále se proměňující a transformující. I když dialektické vztahy mezi lidmi existují nezávisle na tom, jak jsou vnímány (nebo zda jsou či nejsou vnímány), je rovněž pravdou, že podoba činů, k nimž se lidé odhodlají, je do značné míry funkcí toho, jak sami sebe ve světě vnímají. Učitel i student simultánně reflektují sami sebe a svět, aniž by tuto reflexi oddělovali od skutků, takže nastolují autentickou podobu myšlenky a činu. Odcizit člověka vlastnímu rozhodování znamená proměnit ho v objekt.⁵⁸

Pojetí člověka jako subjektu vyvinul na počátku 20. století Weber. Ve stejném duchu pokračoval ve 40. a 50. letech Schutz, který přispěl konceptem „otevřené komunikace“. Jeho dva žáci, Berger a Luckmann, popularizovali jeho teorii roku 1966 v publikaci Sociální konstrukce reality. V 80. letech byly společenské vědy obohaceny teorií intersubjektivní komunikace od Habermase (1987/1981). Freirovo pojetí dialogu je ještě globálnější povahy než pojetí Habermasovo. Mezi změny, které přináší, patří následující. Za prvé, na tvorbě podmínek výchovně vzdělávacího procesu dětí se podílejí všichni: učitelé, rodina i jiné instituce než škola. Za druhé, další formace týkající se organizace výchovně vzdělávacího procesu, obsahu vzdělávání i metod, se ve Freirově pojetí týká nejen učitelů, ale všech zmíněných v předchozím bodě.⁵⁹

Kritika

Na tomto místě ještě rozvedeme některé z kritických ohlasů, jež teorie P. Freira a praxe jeho výchovy a vzdělávání vyvolala.

První kritikové pedagogiky dialogu vyšli z řad pozitivistů, kteří argumentovali tím, že tato pedagogika je příliš prosycena humanistickými koncepty, nepříliš vědeckými, a nemůže vyhovovat požadavkům vzdělávací byrokracie. Podle této kritiky si pedagogika dialogu nedělá starosti s otázkami, jako je supervize nebo normy a kontrola efektivity vzdělávacího systému. Podle kritiků není tento systém schopný kvantifikovat efektivitu dialogu ve školní třídě.⁶⁰

V souvislosti s konscientizací upozorňuje Mejía na fakt, že celý proces nutně vychází z vědomí učitelů, že někteří lidé jsou utlačováni. Freire se prostřednictvím dialogu a konscientizace snaží ve svém vzdělávacím návrhu zabránit vnucování vědomostí. Dialog řeší, jak mají být organizovány interakce mezi účastníky, aby každý z nich mohl rozvinout svou vědomost bez toho, aniž by byl jakýkoli z hlasů účastníků dominantní. Druhým způsobem, zabráňujícím vnucování vědomostí, je vyvinutí kritického vědomí (v procesu konscientizace). Toto kritické vědomí je pro studenty nástrojem k identifikaci a zhodnocení vědomostí. Tedy ve Freiroho

⁵⁶ Srov. FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, s. 6-7; 27-28.

⁵⁷ Srov. FREIRE, P. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*. http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire, [cit. 2011-10-14]. S. 57-74.

⁵⁸ Srov. FREIRE, P. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*, s. 57-74.

⁵⁹ Srov. GARCÍA, R. F.; PUIGVERT. *Las aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales*, s. 21-28.

⁶⁰ Srov. GADOTTI, M. *Pedagogy of praxis: a dialectical philosophy of education*, New York: State University of New York Press, 1996.

představě vzniká za pomoci interakce reprodukována znalost a zároveň je validita jakékoli nabízené znalosti kritickým vědomím posuzována. To podle Mejí odhaluje napětí mezi těmito nástroji.⁶¹ Popis útlaku a jeho důvodů, které učitelé zastávají a studenti je mohou odhalit, jakmile aktivizují své kritické uvědomění, je podle této kritiky úzce navázán na nálepku „třída“, která přináleží neomarxistickým teoriím. Konscientizace, viděná v těchto termínech, by měla učinit studenty schopné porozumět směřování k určitému druhu vědomostí, které jsou předem dány neomarxistickou teorií. Smiřování se s těmito předdefinovanými formami vědomostí je zcela v rozporu s tím, co je vyjádřeno dialogem.

Kritické vědomí, částečně definované jako stav vědomostí (minimálně o podstatě útlaku a jeho socio-ekonomických důsledcích), již předem nastoluje dělení, při kterém se odlišují ti, kteří vědomost mají, od těch, kteří ne, což jim znemožňuje vstup do dialogu. Z tohoto důvodu vzdělávání, které pomáhá studentům přejít od naivního ke kritickému vědomí, nemůže být úplně dialogické.⁶²

V pozdějších spisech Freire na tuto námitku reaguje a upřesňuje pojetí vědomostí, kterými mohou přispět učitel a student do konverzace. Považuje je za rozdílné formy odborné znalosti.⁶³

Místo závěru

Dalo by se říci, že Paulo Freire byl produktem své vlastní pedagogiky. Lze tak usuzovat i z jeho otevřenosti vůči kritice, které využil k lepší formulaci svých myšlenek. Svými názory ovlivnil nejen vlastní praxi, ale především pedagogické myšlení i konkrétní pedagogické metody na konci dvacátého i na začátku 21. století. V posledních dekádách, průběžně s tím, jak se prohlubovala reflexe Freirova díla, jeho myšlenky zakořenily vedle edukační teorie a praxe i v jiných oblastech. Podnítily reflexe nejen edukátorů, ale i lékařů, terapeutů, sociálních pracovníků, filosofů a antropologů na poli společenských i přírodních věd. Paulo Freire je jedním z nejvíce čtených a překládaných edukátorů současnosti.⁶⁴

V současné době funguje *Institut Paula Freire*. Jedná se o mezinárodní síť osob a institucí, založenou roku 1992. Zaměřuje se na výzkum, systematizaci a šíření dat, úvah a informací v oblasti edukace, kultury a komunikace. Institut Paula Freira je tvořen lidmi, kteří chtějí pokračovat ve Freirově odkazu.

Zdroje

CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*, 3. svazek, *Dvacáté století*. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-3238-8004-7.

CORRALES, N. ; MEJÍA, A. ; TRUJILLO, A. *Reescribiendo democracia: Una lectura sin utopías de John Dewey a Paulo Freire* [online]. [cit. 2010-11-12]. Dostupné na WWW: <www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/reescribiendo_democracia.pdf>.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo XXI editores argentina, 2005. ISBN 968-23-2589-7.

FREIRE, P. *Pedagogika utlačovaných (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: The Seabury Press, 1974 [online]. Praha: Základní škola SRVJ, o.s. Kritické myšlení. [cit. 2011-10-14] Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_freire>.

⁶¹ Srov. MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*.

⁶² Srov. tamtéž.

⁶³ Srov. FREIRE, P. *Pedagogy of Hope*.

⁶⁴ Srov. GARCÍA, R. F.; PUIGVERT. *Las aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales*, s. 4-5.

- FREIRE, P. *Pedagogy of Hope*. New York: The Continuum International Publishing Group, 1996. ISBN 0-8264-0590-8.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Segunda edición. México: Siglo XXI editores, 1969. ISBN 978-84-323-1421-6.
- GADOTTI, M. ; TORRES, C. A., FREIRE, E. *Paulo Freire una biobibliografía*. Buenos Aires: siglo XXI editores argentina, 2001. ISBN 968-23-2321-5.
- GADOTTI, M. *Reading Paulo freire - His live and work*. New York: State University of New York Press, 1994. ISBN 0-7914-1923-1.
- GADOTTI, M. *Pedagogy of praxis: a dialectical philosophy of education*. New York: State University of New York Press, 1996. ISBN 0-7914-2935-0.
- GARCÍA, R. F.; PUIGVERT. *Las aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales*. Universidad de Barcelona: Rev. Interuniv. Form. Profr., 33, 1998. ISSN0213-8464.
- GUTIÉRREZ, G. *A Theology of Liberation*. New York: Orbis Books (Maryknoll), 1973.
- MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*. Bogotá: Universidad de los Andes. System Research and Behavioral Science, 2003.
- NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001, s. 139-149. ISBN 80-903070-0-0.
- SMITH, M. K. 'Paulo Freire and informal education', the encyclopaedia of informal education [online]. [cit. 2009-11-20]. Dostupné na WWW: < <http://www.infed.org/index.htm> >.

Paulo Freire – Pedagogy of the Oppressed and its Relationship to Liberation Theology

Abstract: The article deals with the work of Brazilian educator Paulo Freire, who became particularly popular with his emphasis on dialogue and his concern for the oppressed. The first part introduces Paulo Freire's professional life and the contemporary context that influenced his educational views. The second part describes Freire's innovative literacy method. Next it describes the key ideas of his seminal book *Pedagogy of the Oppressed*. On basis of his criticism of banking education he proposes his own concept of education. He calls it „problem-posing education“. It is also mentioned relationship of Freire's work and principles of Liberation Theology. The conclusion outlines some of the critical responses, especially the issue of imposition of knowledge.

Key words: Paulo Freire. Literacy Method. Pedagogy of the Oppressed. Pedagogy of Liberation. Conscientization. Banking Education. Problem-Posing. Education. Dialogue. The problem of knowledge imposition. Critical Consciousness. Liberation Theology.