

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

# Paulo Freire a jeho vliv na vývoj pedagogického myšlení

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Magda Ledvinková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: pátý

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské (diplomové) práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, podněty k zlepšení, za trpělivost a metodické vedení práce. Velké děkuji, patří i Zuzce Vrbové, za přátelskou podporu, pomoc s překlady některých anglicky psaných textů a za jazykovou korekturu. Také děkuji Martinu Klajnovi, za oporu a četné rozhovory nad dílčími tématy práce. V neposlední řadě děkuji všem přátelům i rodině, za jejich optimismus.

## OBSAH

ÚVOD.....	5
1 Život Paula Freire a dobový kontext ovlivňující jeho pedagogické názory .....	6
1.1 Dětství, dospívání, studia .....	7
1.1.1 Dětství .....	7
1.1.2 Jobateo.....	7
1.1.3 Recife .....	8
1.2 Profesionální život.....	8
1.2.1 Disertační práce – Revize soudobého vzdělávacího systému .....	9
1.2.2 Vzdělávací projekt v Angicosu.....	9
1.2.3 Studium marxismu .....	10
1.2.4 Národní plán gramotnosti .....	10
1.3 Období exilu .....	11
1.3.1 Bolívie a Chile .....	11
1.3.2 USA a Švýcarsko .....	11
1.4 Návrat do Brazílie.....	12
2. Základní rysy jeho pedagogického díla .....	13
2.1 Vztah politiky a vzdělávání.....	13
2.2 Sociální a kulturní alfabetizace jako součást probuzení vědomí.....	13
2.2.1 Alfabetizační programy .....	14
2.3 Pedagogika utlačovaných.....	14
2.3.1 Edukace může být praxí svobody .....	15
2.3.2 Praxe svobody a její úskalí .....	15
2.3.3 Proces zbavení se útlaku.....	16
2.4 Koncepcionizace.....	16
2.5 Shrnutí.....	17
3 Vliv Paula Freire na vývoj pedagogického myšlení.....	18
3.1 Bankovní koncept a Freireho „Problematizující pedagogika“ .....	18
3.1.1 Bankovní edukace („Educación bancaria“) .....	18
3.1.2 Problematizující pedagogika (Vzdělávání jako identifikace problému) .....	19
3.2 Přínos Paula Freire .....	21
3.2.1 Dialog .....	21
3.2.2 Transformace namísto adaptace.....	22
3.2.3 Rovnost.....	23
3.3 Kritické ohlasy.....	23
3.3.1 Kritika dialogu .....	23
3.3.2 Problém vnucování vědomostí.....	24
ZÁVĚR .....	25
SEZNAM LITERATURY .....	27
ABSTRAKT.....	28

## ÚVOD

Cílem této práce je přiblížit pedagogické dílo Paula Freire. Především shrnout myšlenky jeho stěžejní knihy *Pedagogika utlačovaných* (*Pedagogía del oprimido*, 2005). Dále popsat metodu alfabetizace, kterou rozvinul ve své rodné zemi, Brazílii, ale i jiných rozvojových zemích. V poslední části práce shrnu jeho vliv na vývoj pedagogického myšlení a kritické ohlasy jeho díla. Pro některé je jeho dílo otázkou minulosti pro jiné prací budoucnosti.

V této práci jsem čerpala především ze španělsky a anglicky publikovaných knih. Také z několika článků publikovaných univerzitami Latinské Ameriky, USA a Španělska. V neposlední řadě jsem využila dvou českých zdrojů, které mi posloužily v překladu klíčových pojmů i tvorbě struktury, a to poměrně rozsáhlé stati věnované Paulu Freire ve světové galerii pedagogů (CIPRO, 2002) a knihy *Teorie a metody sociální práce* (NAVRÁTIL 2001). Kniha, ze které jsem nejvíce čerpala je *Pedagogika utlačovaných* (FREIRE, 2005).

Práce je rozčleněna do tří kapitol: Život Paula Freireho a dobový kontext ovlivňující jeho pedagogické názory; Základní rysy jeho pedagogického díla; Vliv na vývoj pedagogického myšlení a kritické ohlasy.

První kapitola pojednává o životě Paula Freire a dobovém kontextu ve kterém žil, jež je klíčový k pochopení jeho díla. Ve stručnosti zde shrnuji ekonomický, politický, historický a sociální vývoj jeho rodné země, Brazílie, a také míst, ve kterých žil v době exilu 1964 – 1979. Druhá část je pojata jako stručný životopis, v němž jsem čerpala z několika zdrojů. Především pak z knihy *Čtení Paula Frerie* (*Reading Paulo Frerie*) od Moacira Gadotti. Dále z biografie *Una Biobibliografía*.<sup>1</sup> Na tvorbě této knihy se podílel sám Paulo Freire i jeho žena. Ta se ve vyprávění vrací k jeho dětství a momentům, které považuje její muž ve svém životě za významné a ke kterým se vrací i ve svých publikacích.

V druhé kapitole popisují jeho inovativní metodu alfabetizace, dále shrnuji myšlenky jeho stěžejní knihy *Pedagogika utlačovaných* a popisují metodu koscientizace.

Závěrečná kapitola popisuje Freireho vlastní teorii výchovy a vzdělávání vycházející z kritiky tradičního školství. Dále seznamuje čtenáře s některými z Freireho současníků, s nimiž se vzájemně ovlivnil, a také následovníků. V neposlední řadě jsou zde nastíněny některé kritické ohlasy jeho díla. Nejen ty, jež označují Freireho pedagogiku za utopii a jeho samého za oportunistu, ale i úvahy týkající se validity jeho metod a použitelnosti jeho idejí v praxi. V těchto částech vycházím zejména z autorů Corrales, N.S.; Mejía, A. *Reescribiendo democracia: una lectura sin utopías*; Andrés Mejía: *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and critical system of thinking*.

Dalšími zdroji jsou články Smith, M. K.: *Paulo Freire end informal education*; García, R. F. *Las aportaciones de Paulo freire a la educación y a las ciencias sociales*.

---

<sup>1</sup> Jejímž vzniku předcházela dlouhodobé zkoumání profesora Armarda Serafima de Oliviera. Ten byl Freirem považován za osobu, která nejvíce zkoumala a nejlépe poznala jeho dílo (srov. GADOTTI 2001: 3).

## 1 Život Paula Freire a dobový kontext ovlivňující jeho pedagogické názory

Paulo Freire je bezpochyby nejznámější brazilský pedagog. Mnoha autory je označován za jednoho z nevlivnějších myslitelů konce 20. století. Proslul především v oblasti informální a populární edukace s jejím zaměřením na dialog a zájmem o utlačované. Jeho *Pedagogika utlačovaných* je v současnosti jedním z nejcitovanějších textů v oblasti edukace především v Latinské Americe, Africe a Asii (srov. SMITH 1997, 2002: 1). Z původní profese právníka se Paulo Freire stal pedagogem, pracoval na rozličných vzdělávacích projektech pro ekonomicky chudé komunity v Brazílii až do roku 1964, kdy proběhl v Brazílii státní převrat. Poté opustil zemi a pokračoval ve své práci v takzvaných rozvojových zemích v Jižní Americe a Africe a jako konzultant pro různé organizace v Evropě a ve Spojených státech. Ve Freireho teorii a praxi je centrální zájem o zrovnoprávnění většiny, která je utlačovaná menšinou držící politickou a ekonomickou moc.

Jeho dílo je koncepcí osvobozující pedagogiky, propojující teorii s praxí (srov. GADOTTI 2001: 6–7). Moacir Gadotti<sup>2</sup> vnímá Freireho jako legendární osobnost v oblasti výchovy a vzdělávání, jehož tvorba ovlivnila mnoho pedagogů, především v Latinské Americe, a upevnila jedno z nevlivnějších paradigmat současné pedagogiky (srov. GADOTTI 2001: 7).

„*V očích odpůrců zavádí nový katechismus, hlásá utopický univerzalismus a spasitelskou úlohu výchovy, tzv. neodogmatismus*“ (CIPRO 2002: 622). Některými kritiky je zpochybňována validita a aplikovatelnost jeho metody do praxe. Jedna z rozsáhlejších kritik se týká té části Freireho teorie, která pojednává o takzvaném „vnucování vědomostí“.<sup>3</sup>

Brazílie, tedy země, kde se Paulo Freire narodil a která jeho život významně formovala, svou rozlohou zaujímá téměř polovinu Jižní Ameriky. Je rozčleněna do 26 spolkových států (srov. KLÍMA 1998: 5). Významným faktorem utvářejícím její podobu je prudký populační růst (v sedmdesátých letech 4,5 % ročně).

Brazílie vznikla z původní portugalské kolonie, kde bylo v XVI. století pouhých 57 000 obyvatel. Do roku 1830 vzrostl na 5,3 miliónu, o sto let později již na 80 miliónů a v 90 letech 20. století se přiblížil ke 120 miliónům (srov. CIPRO 621–622).

Brazilci se zapojili do obou světových válek a jejich význam při budování demokratického světa je nezanedbatelný. Tato země je největší politicko-kulturní mocností Latinské Ameriky a velkým producentem energie, automobilů i oblíbeným turistickým cílem. Zároveň je místem s bohatou avantgardní výtvarnou kulturou, ale také producentem televizních seriálů (srov. KLÍMA 1998: 5).

V kategorii rozvojových zemí je řazena mezi vyspělejší, ačkoli její výsledky nejsou úměrné jejímu nezměrnému přírodnímu bohatství. Rozvoj techniky a průmyslu koncentroval obyvatelstvo do prudce rostoucích velkoměst. Přimo úměrně s tím stoupal protiklad bohatství a bídy, kdy střední třída téměř zanikla. Přesto převážná většina obyvatel žije stále na venkově, kde 10% latifundistů vlastní téměř polovinu obdělávané půdy, zatímco 45 % tvoří drobní rolníci, obdělávající pouze 2,2 % půdy (srov. CIPRO 2002: 621 – 622).

<sup>2</sup> Moacir Gadotti byl jedním z nejbližších spolupracovníků Paula Freire. Pracoval s ním téměř dvacet let. V roce 1994 byl profesorem pedagogiky na Universitě v Sao Paulu a ředitelem jednoho z Institutů Paula Freire. Napsal knihu *Reading Paulo Freire* a spolu s dalšími autory napsal biografii *Una Biobibliografía* (srov. SMITH 1997, 2002: 3).

<sup>3</sup> Více rozvedeno ve 3. kapitole.

Brazílské dějiny jsou bohaté především z hlediska míšení kultury evropské, americké i africké. Od málo známé indiánské minulosti přes koloniální, osvobozenou, od roku 1822 císařskou a republikánskou éru, která přišla současně se zrušením otroctví roku 1889 (srov. KLÍMA 1998).

Z politického hlediska lze říct, že je to země: „v níž *panuje stabilní nestabilita*.“ (CIPRO 2002:621 – 622) V letech 1889 - 1974 se v Brazílii vystřídaly pravicové, levicové, autoritativní i liberální vlády. V čele státu stálo v tomto období celkem 37 prezidentů, na jednoho tedy připadá v průměru 2,3 roku. V zemi zápasí o moc přibližně dvě stejně silné strany (Brazílské demokratické hnutí a Aliance pro národní obnovu). Významnou politickou silou jsou také bojovné odbory schopné organizovat i rozsáhlé stávkové akce (srov. tamtéž).

## 1.1 Dětství, dospívání, studia

Paulo Reglus Neves Freire, známý v Brazílii a ve světě jen jako Paulo 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 obtojně francouzsky (srov. GADOTTI 1994: 1).

### 1.1.1 Dětství

Ještě předtím než nastoupil Paulo Freire do školy, učil se číst se svými rodiči v zahradě rodného domu. Jak sám vzpomíná, větvičkami mangovníku, v jehož stínu sedávali, psával slova, která běžně používal a rozuměl jim. Jeho písmo se zrodilo z jeho vlastních slov (srov. FREIRE, E. 2001: 11). Tato zkušenost velmi ovlivnila jeho práci o mnoho let později.<sup>4</sup>

Za další významný mezník života považuje setkání se svou první učitelkou. „*Díky ní jsem se naučil utvářet soudy...a našel v sobě lásku k problémům /jazykovým obtížím /překážkám jazyka.*“<sup>5</sup> Studoval na této škole jen něco málo přes rok, ale nikdy nezapomněl na jazyková cvičení, kterým se říkalo „skládání vět“. Z dvou nebo tří napsaných slov se snažili vytvářet věty. Jeho učitelka vnímala jako důležité procvičovat vyjadřování dětí (srov. FREIRE, E. 2001: 12–14).

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. Bylo mu osm let, když na region, kde žil, dolehly následky celosvětové ekonomické krize z roku 1929. V roce 1931 se s rodinou přestěhovali z Recife do 12 mil vzdáleného Jaboatea, kde se přežití zdálo být trochu méně obtížné. Když bylo Paulovi Freire 13 let, jeho otec zemřel (srov. Tamtéž).

### 1.1.2 Jobateo

Teprve v 16 letech začal studovat střední školu. Aby mohl studovat na gymnáziu Osvaldo Cruz, získal od tamního ředitele stipendium pod podmínkou, že bude pilným studentem. Jeho spolužákům bylo mezi jedenácti až dvanácti lety. Vzpomínal na to, jak mu hlad znesnadňoval snahu koncentrovat se na učení. To byla zkušenost, díky které si uvědomil, jak sociální status a z něj plynoucí materiální zajištění, podmiňují získání vzdělání (srov. GADOTTI 1994: 1–4).

Bouřlivé fotbalové zápasy, které v Jobateu zažil, mu přinášely kontakt s teen agery z chudých venkovských rodin nebo s dětmi, jejichž rodiny žily v kopcích či blízko vodního kanálu. Jeho slovy: „*Díky této zkušenosti jsem se naučil přemýšlet jiným*

<sup>4</sup> Viz. třetí kapitola: problematizující pedagogika.

<sup>5</sup> Viz. druhá kapitola: metoda alfabizace; vytvoření slovníku verbálního univerza.

*způsobem a jinak se vyjadřovat. Byla to ta gramatika a jazyk, které používali, a jako vzdělavatel lidí se dnes snažím věnovat s velkou pečlivostí tomu, abych porozuměl jejich jazyku“ (Tamtéž: 3).*

*„Jobateo bylo místem a časem učení a poznávání, obtíží a radostí života, díky kterým jsem našel rovnováhu mezi mít a nemít, být a nebýt, moci a nemoci, mezi chtěním a nechťením...Tak se vybuďovala naděje.“ (FREIRE 1994: 207)*

Bylo pro něj místem, kde cítil, poznával a žil. Hrál fotbal, plaval v řece, kde praly ženy prádlo. Místo kde se naučil zpívat, pískat a dělat věci ke kterým se rád v dospělosti vracel, když chtěl relaxovat. V neposlední řadě, bylo Jobateo místem, kde se v Paulovi Freire probudila vášně ke studiu (srov. GADOTTI 2001: 12).

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, 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. Co však kritizoval, byla jeho slovy „církev utlačovatelů“, kterou stavěl do protikladu k církvi prorocké. Prorockou církev definoval jako církev naděje, existující jen pro utlačované třídy, protože vládnoucí třída nehledá víru v lepší budoucnost, jelikož nestrádá v současnosti(srov. FREIRE 2001: 1–10).

### 1.1.3 Recife

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 třiatdvaceti letech. V té době pracoval jako učitel portugalštiny na gymnáziu Oswalda Cruz, kde předtím sám studoval. (srov. GADOTTI 2001: 15)

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 pedagogy. Jeho slovy, Elza Maria představovala trvalou přítomnost a stimulaci v jeho životě (srov. GADOTTI 1994).

## 1.2 Profesionální život

V roce 1946 začal Paulo Freire pracovat pro SESI (Sociální služba pro oblast průmyslu), kde zůstal následujících 8 let (srov. GADOTTI 1994: 4–5). Zde přišel poprvé do kontaktu se vzděláváním pracujících (srov. GADOTTI 2001: 5).

Stál u založení Centra pro šíření kultury při Univerzitě v Recife, jehož ředitelem se stal roku 1961 (srov. GADOTTI 2001: 16). 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)*.<sup>6</sup>

Díky myšlenkám, které zde prezentoval se osvědčil jako progresivní edukátor s významně renovativní filosofií vzdělávání. *„Alfabetizace by se neměla redukovat na prostou znalost písmen, slov, vět, měla by se zakládat na uvědomění si každodenní reality.“* Navrhl edukaci<sup>7</sup>, která stimuluje ke spolupráci, rozhodování, participaci a sociální a politické zodpovědnosti. Mluvil o sociální edukaci a potřebách žáka (srov. GADOTTI 1994: 8).

<sup>6</sup> Mocambos = název pro chudinské čtvrti na severovýchodu Brazílie.

<sup>7</sup> Viz. problematizující pedagogika ve třetí kapitole.



„Edukace bude demokratická když nebude o člověku nebo pro člověka, nýbrž bude-li se vyvíjet s člověkem.“ (FREIRE 2005: 19)

### 1.2.1 Disertační práce – Revize soudobého vzdělávacího systému

V roce 1959 napsal Paulo Freire svou disertační práci *Současné vzdělávání v Brazílii*, (*La actualidad de la educación brasileña*). Kritizoval brazilský školský vzdělávací systém a navrhoval radikální revizi. S touto prací se ucházel o post profesora historie a filosofie vzdělávání na Škole výtvarného umění v Recife. Získal zde titul Ph.D. Freireho práce byla v tomto období silně ovlivněna nacionalismem a evolucionismem. Přestože si s odstupem času uvědomoval řadu chyb a naivních návrhů, které ve své práci uvedl, cítil se být na správné cestě. Obhajoval výkon demokratické moci, hovořil o důležitosti toho, aby skupiny lidí diskutovaly o své ulici, výborech, škole svých dětí, majetku svého okresu či své pracovní činnosti (srov. GADOTTI 1994: 8).

Následující rok (1960), na přednášce týkající se základního vzdělávání v Brazílii obhajoval myšlenku, že problém základních škol pramení z toho, že není brán dostatečný zřetel na sociální a kulturní kontext života studentů.<sup>8</sup> Když se nad tím zamyslíme z hlediska obsahu čteného textu. Pro Freireho je nepochopitelné, proč děti brazilského Severovýchodu v rámci čtení nečerpají například z lidových balad pocházejících z jejich oblasti. Proč se učí číst texty, které jsou jim vzdálené nejen svým obsahem, ale i jazykem (srov. GADOTTI 1994: 9).

V dodatku k nedostatečnému základnímu školství Freire upozorňuje na chybějící organicitu (*nebo také organičnost*) v provádění určitých specifických funkcí školy:

„Lze říci, že školy, které dnes potřebujeme jsou ty, kde je možné skutečně studovat a pracovat. Ještě nikdy v naší historii jsme pravděpodobně neměli tak velkou potřebu vyučovat a učit se jako dnes. Učit se číst, psát a mluvit, studovat historii a geografii, Porozumět situaci v naší zemi. Bojujeme pouze proti intelektualismu, kdy je rázu neupřímné, prázdné, hlasité mnohomluvnosti, která se nijak neváže k okolnímu prostředí, ve kterém jsme se narodili a vyrůstali a které nás i dnes do značné míry živí.“ (Tamtéž: 10)

### 1.2.2 Vzdělávací projekt v Angicosu

Paulo Freire byl v 50. a raných 60. letech ovlivňován politickým a historickým prostředím na severovýchodu Brazílie. Bylo to období politických krizí, které začaly revolucí roku 1930 a vyvrcholily vojenským převratem v roce 1964 (srov. GADOTTI 1994: 32).

V roce 1963 byl Paulo Freire požádán brazilským ministrem školství Darcy Ribeirem, aby reprezentoval ministerstvo školství v SUDEN (oddělení pro rozvoj severovýchodního regionu v Brazílii). Jeho úkolem bylo spolu s techniky Sudenu a USAID (Agentura Spojených států amerických pro mezinárodní rozvoj) prodiskutovat schválení vzdělávacích projektů pro region Severovýchodu Brazílie (srov. GADOTTI 2001: 30-31).

V této době také Aliance pro pokrok (severoamerický program pro rozvoj Latinské Ameriky) připravovala spolu s místní vládou severovýchodního státu Rio Grande de Norte řadu ujednání v oblasti vzdělávání. Paulo Freire byl osloven ministrem školství, který se tázal na možnost využít jeho metodu v Rio Grande do Norte (srov. GADOTTI 1994: 31).

V roce 1963 se tedy vydal Paulo Freire jako člen týmu do hlavního města státu Rio grande de Norte – Natalu. Zde měli za úkol vyškolit skupinu učitelů. Poté se vydali do

---

<sup>8</sup> Viz. metoda alfabetizace.

města Angicosu, kde začali pracovat na celkovém slovníku regionu a mapovat úroveň gramotnosti. Experiment v Angicosu byl původně financován Aliancí pro pokrok, ale vzhledem k progresivně-politickému obsahu Freirovi práce, která byla v ostrém protikladu s koloniálními a imperialistickými idejemi Aliance, byla tato finanční podpora stažena (srov. GADOTTI 1994: 32).

Negramotní účastníci Angicoského projektu se za 45 dní naučili číst a psát. Výsledky si získaly přízeň veřejného mínění a podporu vlády. V jejím čele stál v té době prezident J. Goulart, který poprvé uvedl v život parlamentní systém a ke konci experimentu navštívil Severovýchod Brazílie se všemi svými ministry (srov. CIPRO 2002: 622).

Ekonomický a politický útlak chápe Freire jako produkt odcizujícího vzdělávání, které vychovává vesničany k tomu, aby přecházeli mizerné a nerovné životní podmínky pasivně a v tichosti. Kultura chudého severovýchodu byla vnímána jako bez budoucnosti, která by měla být nahrazena kulturou dominantních tříd. S chudými lidmi je jednáno jako s omezenými a zaostalými. Před touto realitou Freire navrhuje, že člověk by měl být součástí transformace světa a to prostřednictvím „nové edukace“, která mu pomůže vidět realitu kriticky a naučí ho vnímat svůj život jako hodnotný (srov. FREIRE 2005).

### 1.2.3 Studium marxismu

Setkání s negramotnými masami lidí přivedlo Paula Freire 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 (srov. CIRPO 2002: 624). Styčným bodem marxismu a křesťanství je podle něj „hluboká lidskost, která chce odstranit sociální nespravedlnost a podpořit lidskou důstojnost.“ (Tamtéž) Byl přesvědčen o nutnosti spojovat vzdělávání s politickým uvědomováním.

V pozdějších letech Paulo Freire udržoval korespondenci a přátelství s Bogdanem Suchodolskim (1903–1992), jedním z nejznámějších marxistických pedagogů. Freirem byl považován za největšího humanistu své doby a často ho nazýval „posledním z velkých humanistů“ (srov. GADOTTI 1994: 109–111).

### 1.2.4 Národní plán gramotnosti

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 (srov. CIPRO 2002: 622).

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<sup>9</sup> (srov. CIPRO 2002: 623).

Prezident J. Goulart podporoval participaci lidových mas na politickém životě. Požadované reformy si však nezískaly přízeň vlastníků půdy a jiných mocných

---

<sup>9</sup> Latifundie = rozlehlá zemědělská plocha, v Lat. Americe je tento termín spojován s haciendami a koloniálním systémem, nucenou prací apod.

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 (srov. GADOTTI 1994: 32-33). 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. „*Chcete popřít, že vaše metoda je stejná jako ta, kterou používal Stalin, Hitler, Perón a Mussolini? Chcete popřít, že s vaší takzvanou metodou chcete udělat z Brazílie bolševickou zemi?*“ (GADOTTI 1994: 32–34)

### 1.3 Období exilu

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. Po převratu v roce 1964, kdy byla svržena proreformně orientovaná vláda, odešel Paulo Freire do exilu. Zde se zdroje rozcházejí. Galerie světových pedagogů uvádí jeho vyhoštění ze země. Podle Gadottiho Freire zhodnotil situaci ve své zemi jako iracionální a pro něj riskantní a rozhodl se sám k odchodu. K tomu uvádí Freireho slova: „*Nejsem povolán k tomu být hrdinou. Dokonce si myslím, že revoluce jsou tvořeny lidmi, kteří jsou naživu a jedním či dvěma mrtvými, ale ne proto, že by chtěli být hrdinové.*“ (Tamtéž: 35)

V exilu strávil celkem 16 let. Ještě ve vězení začal pracovat na svém prvním rozsáhlejším textu „*Vzdělávání jako praxe svobody*“ (Educación como práctica de la libertad, 1965), kde neúprosně kritizuje tradiční formy edukace<sup>10</sup> (srov. NAVRÁTIL 2001: 139 – 149).

#### 1.3.1 Bolívie a Chile

Po odchodu z Brazílie se uchýlil do Bolívie, kde se na něj obrátil místní ministr školství s otázkou pomoci se vzděláváním negramotných. Po dvaceti dnech došlo k státnímu převratu. Paulo Freire 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<sup>11</sup>, 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 (srov. GADOTTI 1994: 35–37).

#### 1.3.2 USA a Švýcarsko

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.

<sup>10</sup> Obsah jeho kritiky je v práci rozebrán v Bankovní výchově v druhé kapitole.

<sup>11</sup> Zemědělské reformy znamenaly účast zemědělců na národním životě, zaměřením se vládního aparátu na oblast venkova, dohlížení na dodržování práv, nové zemědělské struktury, rozvoj zdravotnictví, přepravu, technickou podporu, školství atd.

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 kontextech (srov. GADOTTI 1994: 40–43). Ve spojených státech amerických zažil období bouří proti válce ve Vietnamu, byl konfrontován s rasovou segregací černošského obyvatelstva. V této době vydal Freire svoji nejznámější práci „Pedagogika utlačovaných“ (srov. NAVRÁTIL 2001: 139–149).

#### **1.4 Návrat do Brazílie**

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 (srov. CIPRO 2002: 623).

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. Začal působit na Univerzitě v Sao Paulu, kde zůstal do roku 1988. Ve stejném období byl spoluodpovědný za utváření školské reformy (srov. NAVRÁTIL 2001: 139–149).

V roce 1985 se stal ministrem školství. Následující rok obdržel cenu UNESCO za vzdělávání. Paulo Freire zemřel 2. května 1997 v Sao Paulo (srov. CIPRO 2002: 623).

## 2. Základní rysy jeho pedagogického díla

Ve Freireho teorii a praxi je centrální jeho zájem o zrovnoprávnění většiny, která je utlačovaná menšinou u moci (srov. NAVRÁTIL 2001: 139–141). „*Jeho projevy jsou spíše monotematické, jsou stále novými variacemi na jediné téma, jímž je političnost výchovy napomáhající revolučnímu procesu osvobození utlačovaných mas* (CIPRO 2002: 625).“

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 „vnučování vědomostí“ (viz kapitola 2.4). Jeho hlavním zájmem je tedy političnost vzdělávání, problém materiální nerovnosti, útlak a řešení problému „vnučování vědomostí“ (srov. MEJÍA 2003: 1–2).

### 2.1 Vztah politiky a vzdělávání

Freire byl přesvědčen o nutnosti spojovat vzdělání s politickým uvědomováním (srov. CIPRO 2002: 624). Vzdělávání má kvalitu být politické, jako má politika kvalitu edukační. Na političnost vzdělávacího procesu se dá nahlížet z hlediska obsahu a validity informací a z pohledu metodologie (srov. MEJÍA 2003: 31 – 33).

Obsah je podle Freireho politický, ať už výběrem témat, tak i jazykem učitele. Stejně tak i použité metody a organizační struktura odrážejí politické přesvědčení (způsob jakým je vzdělávání vedeno může být například liberální, autoritativní a nebo demokratický). 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 (srov. MEJÍA 2003: 33). 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 a nebo „domestikující“ (srov. FREIRE 1996: 189).

Demokracie, o kterou usiluje, se vztahuje k novému sociálnímu a institucionálnímu uspořádání. To se podle něj projeví v kultuře, ve vzdělávání a také v novém politicko - ekonomickém systému (srov. FREIRE 1970: 47). Demokratická společnost nemůže být vytvořená elitou, ale musí být způsobem života celé společnosti. Freire demokracii spojuje s transitivním vědomím, které se dá rozvinout jen prostřednictvím dialogu a participace (srov. FREIRE 1969 s. 76). Edukativní intervence, kterou navrhuje, je demokratická, ačkoli kultura a vládní systém, ve kterém probíhá, nemusejí být (srov. CORRALES 2007: 2).

### 2.2 Sociální a kulturní alfabetizace jako součást probuzení vědomí

Jak vyplývá z předchozího textu, Freireho 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 (srov. FREIRE 2005: 101 – 114). Tento inovativní model se zakládá na dialogu a jeho cílem je umožnit člověku, aby se podílel na svém osobním rozvoji (srov. FREIRE 1969).

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 Freireho 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 (srov. FREIRE 2005: 6).

### 2.2.1 Alfabetizační programy

Koordinátoři programu 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 jako daná a neměnná (srov. FREIRE 2005: 101-114).

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 (srov. CIPRO 2002: 623).

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 negramotných 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 zažitých situací, 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 (srov. FREIRE 2005: 7 – 9). *Dekodifikace tedy spočívá v demaskování sociální reality a má vyústit v pochopení strukturálních příčin společenské nespravedlnosti.* (NAVRÁTIL 2001: 139 – 149) Ve čtvrté fázi vytvoří koordinátoři debat karty, obsahující slova odvozená od slov generujících. V této fázi dochází k technickému učení se čtení a psaní (srov. FREIRE 2005: 7 – 9).

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 (srov. NAVRÁTIL 2001: 139-149).

## 2.3 Pedagogika utlačovaných

Jak je napsáno v předchozích kapitolách, Freire vnímá edukaci jako schopnou produkovat politické podmínky a ekonomický a politický útlak chápe jako produkt odcizujícího vzdělávání.

V jeho Pedagogice utlačovaných (srov. FREIRE 2005: 101 – 114) nám dává obecný přehled toho jak je politické téma včleněno do edukačních programů.

Jeho pojetí útlaku se postupně vyvíjelo. Represe a exkluze bezmocných podle něj není omezená jen na třetí svět. Společenský stav utlačovaných lidí v kolonizovaných zemích, ale také marginalizované skupiny v rozvinutých zemích, Freire nazývá kulturami ticha. Kulturou ticha rozumí společenskou situaci, ve které dominantní členové způsobili, že ve společnosti nejsou odcizené a utlačované skupiny lidí vnímány. (srov. NAVRÁTIL 2001: 139 – 149).

V rozvinutých zemích dostávají utlačovaní eufemistické označení např. „příjemců sociálních dávek, nepřizpůsobivých občanů, apod. Je s nimi zacházeno jako s lidmi na okraji, jež 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 přesvědčen o tom, že je možná (srov. FREIRE 2005: 57-74).

### 2.3.1 Edukace může být praxí svobody

Přesvědčení, jež zastávají dominantně postavení ve společnosti, se promítají i v učebních osnovách. Tak mohou být přímo či skrytě vštípeny studentům vědomosti napomáhající ospravedlnit útlak (srov. MEJÍA 2003: 6-7). „*Dominantní členové prostřednictvím socializačních mechanismů (jako je např. škola) určují, jak budou marginalizované skupiny vnímány, i to, jak budou její členové vnímat sami sebe.*“ 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 Freireho ani nevědí, že by ji měnit mohly, či měly (srov. NAVRÁTIL 2001: 139-149).

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 společností, podle Freireho přitom předpokládá ekonomické, sociální a globální politické změny (srov. FREIRE 1996: 189).

Jak toho dosáhnout? Je zapotřebí moci, kterou utlačovaní nemají. Podle Freireho je účelem vzdělávání poskytnout utlačovaným dostatek moci potřebné ke změně a nabytí schopnosti moc kontrolovat (srov. NAVRÁTIL 2001: 139-149). Vychází přitom z toho, že vzdělaný člověk má více moci ovlivňovat svět kolem sebe díky své společenské nebo profesní pozici.

Freireho 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 vládnoucí vrstvou. Osvobození skrze boj vede k dalšímu útlaku. Je zapotřebí, aby si utlačovaní uvědomovali, že boj za svobodu od nich vyžaduje jejich absolutní zodpovědnost (srov. FREIRE 2005: 57-84).

„*Transformační akce je celkově charakteristickým revolučním postojem, který se hlásí k rovnostářskému, participativnímu a demokratickému společenskému řádu a odmítá hierarchické, autoritativní a odcizené společenské systémy (NAVRÁTIL 2001).*“

### 2.3.2 Praxe svobody a její úskalí

Edukace bude praxí svobody, pokud nebude pedagogikou zaměřenou na utlačované, ale bude vytvářena spolu s nimi. Je neslučitelná s pedagogickou praxí dominantních tříd. Podle Freireho je osvobozující pedagogickou praxí ta, která poskytuje účastníkům

podmínky odhalit a reflektovat sebe a svět kolem. Je praxí, ve které je jedinec vnímán jako sebe formující subjekt, který si uvědomuje svůj historický vývoj (srov. FREIRE 2005: 6 – 7 ; 27 – 28).

Utlačovaní nemohou být zachráněni. Jako objekty humanitární akce by byli nadále udržováni ve stavu závislosti a byly by pod kontrolou. Jak píše Freire: „*Kontrola nad člověkem jej proměňuje ve věc a připravujeme jej o jeho lidskost.*“ (FREIRE 2005:25 – 34).

Další překážkou bránící osvobození je tzv. individualistická vize. Jedinec se vzhledem ke svému negativnímu sebepojetí necítí být schopen dosáhnout centrální změny, proto volí cestu individuálního osvobození. Ale podle Freireho člověk není schopen dosáhnout osvobození individuálně, protože je součástí světa ve kterém žije spolu s ostatními (srov. FREIRE 2005).

Pokud utlačovaný člověk volí cestu individuálního osvobození a snaží se vymanit z mizerných podmínek tím, že zaujme místo lidí žijících v lepších životních podmínkách, dostává se na místo těch, kterými byl sám utlačován. Stává se tedy opresorem případně subopresorem. Dilema tkví v rozhodnutí, zda zlepšit osobní životní situaci a rezignovat tak na celkovou změnu systému, nebo se veřejně angažovat a usilovat o změnu spolu s ostatními. To, že utlačovaný nemůže dosáhnout osvobození individuálně, ačkoli tuto cestu vnímá jako jedinou možnou, označuje Freire jako tragické dilema utlačovaných. Freire zdůrazňuje, že osobní svobody a růstu dosáhnou utlačovaní jen ve vzájemnosti s druhými. Osvobození mohou utlačovaní dosáhnout pouze kolektivní cestou (srov. FREIRE 2005: 29).

### 2.3.3 Proces zbavení se útlaku

Utlačovaní nevnímají, jak utlačovatel prosazuje své zájmy, jelikož jsou naprosto pohlceni jeho řádem, jehož obraz přijali. Přijímají stanovisko nedotazování se (srov. MEJÍA 2003: 6-7).

Freireho pedagogicko politický návrh se zakládá na transformaci mysli utlačovaných. Cestu k permanentnímu osvobození popisuje ve dvou krocích. Prvním, ve kterém utlačovaní odhalují svět oprese a prostřednictvím praxe (změnou objektivních podmínek) usilují o změnu. Druhým stupněm je „permanentní kulturní akce“ (srov. FREIRE 2005: 24; 34;).

Odhalením světa oprese by si utlačovaní měli uvědomit, že sociální realita nevznikla náhodou, ale je produktem činnosti lidí. Nerovné podmínky nejsou boží vůlí ani lidským osudem, nýbrž výsledkem nespravedlivého řádu. Utlačovaný a utlačovatel by jeden bez druhého neexistovali (srov. FREIRE: 2005: 6 – 7). Mohli bychom říci, že jsou v permanentní interakci. Realita utlačování vyžaduje existenci těch co utlačují a těch co jsou utlačováni.

Odtud pramenní úkol utlačovaných osvobodit sami sebe, a tím osvobodit i utlačovatele: „*jen síla, která znovu ožije ze slabosti utlačovaných bude dostatečně silná k osvobození obou.*“ (FREIRE 2005: 25-26)

## 2.4 Koncepcie

Ve Freireho 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 (srov. MEJÍA 2003: 4 – 5). Aby utlačovaní mohli transformovat strukturu a tím osvobodit sebe i utlačovatele, musejí podle Freireho 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 (srov. CORRALES 2007: 2).

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 (srov. MEJÍA 2003: 4).

Rozlišení mezi naivním a kritickým porozuměním realitě podle Freireho 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 historickou podmíněnost (srov. Tamtéž). Freireho slovy: „*rozumí včerejšku, rozpozná dnešek a objevuje zítřek.*“ (FREIRE 1969: 30)

Druhým rozlišujícím kritériem je míra rozpoznání útlaku 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 útlaku. A člověk s kritickým vědomím chápe celistvost podstaty útlaku pramenícího z nerovných podmínek (srov. MEJÍA 2003: 5). Freireho slovy: „*Čím bude vědomí člověka kritičtější, tím přesněji pochopí pravou kauzalitu útlaku.*“ (FREIRE 1969: 30)

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 (srov. FREIRE 2005: 131). Metodou konscientizace neusiluje Freire pouze o to, aby člověk poznal možnosti své svobody, nýbrž aby jednal. Tato pedagogika přijímá za svůj základní princip integrace mezi myšlením a žitím.

## 2.5 Shrnutí

Freireho pedagogika je spojována s různými přívlastky. Doposud jsme se setkali s termíny „Osvobozující pedagogika“ a „*Pedagogika utlačovaných*“. Jak už víme, první z termínů vyjadřuje zároveň cíl vzdělávání, jímž je podle Freireho osvobození od útlaku a dosažení rovných podmínek pro všechny. Druhý termín, který je názvem autorovy stěžejní knihy, nám napovídá jednu ze základních Freireho myšlenek. A to, že edukace má být spoluvytvářena se studenty (viz. kapitola 2.3). Dalšími termíny, kterými bývá Freireho pedagogika označována a které jsme ještě nerozváděli jsou Problematizující pedagogika a Kritická pedagogika. První z názvů je odvozen od metody „identifikace problémů“ (viz. dále) a druhý je odvozen od kritického vědomí, jehož dosažení je ve Freireho pojetí cílem a zároveň prostředkem k osvobození. Autoři, kteří se odkazují na Freireho, nazývají jeho práci pedagogikou konscientizace a také pedagogikou dialogu. Názvy jsou odvozené od klíčových metod Freireho výchovně vzdělávací teorie. V prvním případě probuzení kritického vědomí (viz. kapitola 2.4) a v druhém dialog, který jsme zmínili v souvislosti s metodou alfabetizace a více jej rozvedeme v následující části.

### 3 Vliv Paula Freire na vývoj pedagogického myšlení

V této kapitole se budu zabývat Freireho vlastní teorií výchovy a vzdělávání vycházející z kritiky tradičního školství, která následně ovlivnila další myslitele. Tradiční koncept vzdělávání označuje termínem „bankovní edukace“. Na základě kritiky bankovního konceptu navrhuje svůj vlastní. Ten nazývá „problematizující pedagogikou“.

V další části této kapitoly rozvedeme některé z kritických ohlasů, jež jeho teorie a praxe výchovy a vzdělávání vyvolala.

Z Freireho teorie a praxe vychází tzv. Kritická pedagogika za jejíhož zakladatele je Freire považován. Další kdo čerpá z jeho odkazu je EPA (Educación de las personas adultas-) a na konci této kapitoly se seznámíme s Institutem Paulo Freire.

#### 3.1 Bankovní koncept a Freireho „Problematizující pedagogika“

Ve Freireho terminologii, které užívá v souvislosti se vztahem mezi učitelem a žáky, se setkáme s pojmy „vertikální“ a „horizontální“. Vztah, který nazývá vertikálním, je dichotomický. Učitel je subjektem a k žákům je přístupováno jako k objektům. Vertikální vztah je charakteristický tzv. bankovní edukací (viz. dále). Ve Freireho pedagogice je klíčové, aby se učitel i žáci stali subjekty edukačního procesu. Tento vztah označuje jako „horizontální“. Oběma typům vztahů odpovídají pak pedagogické metody. Za nejvýraznější ukazatel toho, o jaké vztahy se ve vzdělávání jedná, považoval Freire to, jakým způsobem probíhá získávání a přenos informací.

##### 3.1.1 Bankovní edukace („Educación bancaria“)

V tomto tradičním modelu vzdělávání učitel připravuje a ukládá do banky vkladové položky (informace). Ty žáci trpělivě přijímají, zařazují, ukládají a příležitostně vyzvedávají a studují (srov. CIPRO 2002: 624).

Freireho analýza vztahu mezi učitelem a žákem na libovolné úrovni vzdělání v jeho zásadě odhaluje narativní povahu. Učitel, vnímaný jako subjekt, předává žákům (objektům) informace, ve kterých se promítají jeho vlastní hodnoty a zkušenosti. Empirické rozměry zprostředkované skutečnosti mají sklon stávat se v procesu vyprávění neměnnými, předvídatelnými a také neživými, protože mohou být vzdálené životní zkušenosti žáků (srov. FREIRE 1974: 57-74).

Žáci jsou vnímáni jako nevědoucí a neinformovaní, učitel představuje jejich nezbytný protiklad. Tím, že považuje jejich nevědomost za absolutní, obhajuje svou vlastní existenci. Tento model vede studenty k mechanickému memorování vyprávěných obsahů. Obsahů, které jsou odtržené od skutečnosti, bez souvislosti s celkem z něhož vznikly, a podle Freireho se stávají „*dutou, odcizenou a odcizující mnohomluvností*“ (srov. FREIRE 2005:84). Žáci se proměňují v nádoby, které mají být učitelem naplněny. Čím jsou plnější, tím je učitel lepší. Čím pokorněji se nechají nádoby naplnit, tím lepšími jsou studenty (srov. Tamtéž: 58). Úkolem pedagoga je tedy regulovat způsob vkládání obsahů do studentů.

Studentům se nenabízí možnost kriticky hodnotit skutečnost. Místo toho se zabývají otázkami, zda „*Máma mele maso*“ a „*Ema má mísu*“ (srov. FREIRE 1974: 57-74).

Freire rozlišuje v bankovním konceptu dvě fáze v konání pedagoga. Během první, zatímco si připravuje vyučovací hodinu, poznává poznatelný předmět. Během druhé fáze provede výklad o tomto předmětu svým studentům. Studenti nejsou povoláni k poznání, nýbrž k zapamatování si obsahů sdělovaných učitelem. Studenti rovněž nepraktikují žádný skutek poznávání, protože předmět, vůči němuž by měl být takový skutek zaměřen, je spíše majetkem učitele nežli médiem vyvolávajícím kritickou reflexi, a to jak pro učitele tak pro studenty (srov. FREIRE 1974: 57-74).

Uvedené metody podmiňují rozpor mezi učitelem a žákem: učitel vyučuje a studenti se učí; učitel ví vše a studenti nevědí nic; učitel myslí a studenti přemýšlí; učitel mluví a studenti pokorně naslouchají; učitel ukázněje a studenti jsou umravňováni; učitel rozhoduje a svoji volbu prosazuje a studenti se přizpůsobují; učitel jedná a studenti mají iluzi vlastního jednání skrze jednání učitele; učitel vybírá náplň tématu a studenti (kterých se nikdo neptá) jí přijímají; učitel zaměňuje autoritu vědomostí se svou vlastní profesní autoritu, kterou staví do opozice vůči svobodě studentů; učitel je subjektem vyučovacího procesu, zatímco žáci jsou pouhými objekty (srov. FREIRE 2005: 59).

Jelikož bankovní koncept vychází z falešného porozumění lidem jako objektům, nemůže podle Freireho podnítit rozvoj a růst, ale svým mechanickým přístupem k životu vytváří jeho opak. V bankovním modelu je člověk divákem pozorujícím svět, nikoli tvůrcem. Z tohoto pohledu není vědomou bytostí, je spíše vlastníkem vědomí: prázdnou myslí, pasivně otevřenou přijímání vkladů skutečnosti z vnějšího světa (srov. FREIRE 1974: 57-74). V bankovním konceptu se sami lidé stávají neživými položkami! Kvůli nedostatku kreativity, bez možnosti měnit, vynalézat a kriticky zkoumat. To, že nerozvíjí své kritické vědomí, jim brání vstoupit do světa jako lidé, kteří ho budou přetvářet. Freireho slovy: „Žijí ve světě a ne se světem“. 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 Freireho rozvíjí jedině v komunikaci. Bankovní koncept, jímž se pedagog nechá vést, vzbuzuje obavy a komunikaci brání. Freire nalézá tvůrčí zdroj myšlení v činnosti ve světě, který zprostředkovává vědomosti v komunitě (srov. FREIRE 2005: 57-84).

Projektování naprosté nevědomosti do druhých je charakteristickou vlastností ideologií útlaku. Tyto ideologie popírají získávání vědomostí jako proces zkoumání a dotazování se. Schopnost bankovního konceptu anulovat nebo minimalizovat tvůrčí sílu studentů stimuluje jejich důvěřivou lehkověrnost sloužící zájmům utlačovatelů, kteří nemají zájem o objevování světa ani o jeho proměnu. Utlačovatelé reagují téměř instinktivně proti jakýmkoli experimentům ve vzdělávání (srov. FREIRE 1974: 57-74).

Freire nepíše obžalobu bankovního vzdělávání v naivní naději, že dominantní elity se zavedenou praxí jednoduše skončí. Jejím cílem je upozornit na skutečnost, že metody bankovního konceptu nejsou při hledání svobody použitelné.

### 3.1.2 Problematizující pedagogika (Vzdělávání jako identifikace problému)

Podle Freireho lidé opravdu oddaní svobodě musejí odmítnout bankovní koncept vzdělávání a přijmout místo něj koncept člověka jako bytosti a koncept vědomí jako vědomého zájmu o tento svět. 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 identifikací problému. Tím je myšleno předkládání problémů lidí v jejich vztahu se světem (srov. FREIRE 2005).

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

přístupuje jako k subjektu, který si určuje své tempo i to, co se bude chtít učit. Učitel je v jeho pojetí animátorem (srov. GADOTTI 1994).

V učebním programu je podle Freireho nutné praktikovat sdílenou moc. Studenti mohou ovlivňovat obsah, metody i organizaci učebních aktivit (srov. NAVRÁTIL 2001: 139–149).

Vzdělávání tak spočívá na skutečích poznání, nikoli na předávání informací. Jde o poznávací situaci, v níž poznatelný předmět (poznatelnost ovšem není konec aktu poznání) zprostředkovává vztah mezi činiteli poznání, učitelem na jedné straně a studenty na straně druhé. Praxe vzdělávání identifikujícího problému tudíž vychází z předpokladu, že se vyřeší rozpor mezi učitelem a žákem. Dialogické vztahy jsou pro způsobilost účastníků zkušenostního poznávání spolupracovat při vnímání poznávaného předmětu nepostradatelné, toto poznávání není ani jinak možné. Edukátor i edukant jsou oba subjekty edukačního procesu, ve kterém se vyvíjí a vzájemně ovlivňují. Poznání se vytváří kritickým poznáváním reality (srov. FRIERE 2005: 6–7; 27–28). *Freire vyhrocuje své pojetí aforistickým výrazem: „Nikdo nevychovává nikoho, nikdo se nevychovává sám. Lidé se vychovávají prostřednictvím okolního světa (CIPRO 2002: 624).“*

Učitel uplatňující metodu vytyčování problémů nepoznává v jednu chvíli a nesdílí v druhou. On poznává neustále, ať už připravuje projekt nebo vede dialog se svými studenty. Považuje učivo za předmět zkoumání svého i svých studentů. Tímto způsobem neustále re-formuje své úvahy úvahami studentů. Role pedagoga vytyčujícího problému spočívá v tom, aby společně se studenty vytvářel podmínky, v nichž jsou znalosti nahrazovány skutečným věděním. 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, pro ně přestává být problém pouhou teoretickou otázkou a hledání odpovědi se stává výzvou. Podle Freireho 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 (srov. FREIRE 1974: 57–74).

To, co objektivně existovalo ale nebylo vnímáno ve svých hlubších souvislostech, začíná vyčnívat, a bere na sebe podobu problému (výzvy). Ve vzdělávání 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 (srov. tamtéž).

### **Shrnutí**

Bankovní koncept podle Freireho usiluje prostřednictvím mytizace skutečnosti o zatajení určitých faktů, které vysvětlují způsob lidské existence ve světě; vzdělávání identifikací problémů se pouští do úkolu demytizace. Bankovní koncept vzdoruje dialogu; vzdělávání vytyčením problémů považuje dialog za nepostradatelný skutek poznání, který odhaluje realitu. Bankovní koncept považuje studenty za objekt své péče; vzdělávání identifikací problémů z nich činí kritické myslitele.

Teorie a praxe bankovního konceptu jako znehybňující a fixující síly selhává v uznání lidí jako dějinných bytostí; teorie a praxe vzdělávání identifikací problémů považuje lidskou historickou danost za výchozí bod vzdělávací koncepce. Vzdělávání identifikací problémů zdůrazňuje soulad s neustálým vývojem člověka. Jelikož lidé neexistují odděleně od světa, odděleně od skutečnosti, vzdělávání musí existovat ve vztahu lidí a světa (srov. FREIRE 1974: 57–74).

Metodologie uplatňovaná Freirem sleduje dialektickou rovinu: teorie a metoda. Metodologie vzniká v praxi, aby se po reflexi vrátila zpět do této praxe a transformovala ji. Tímto způsobem nemůže být rigidní ani univerzální, protože je determinovaná kontextem, ve kterém probíhá edukace. Jako pedagogika založená na praxi je podrobená neustálým změnám, dynamické evoluci a reformulaci (srov. NAVRÁTIL 2001: 139–149).

Paulo Freire vychází z přesvědčení, že znalosti všech jsou stejně platné, ačkoli ve společnosti jsou různě hodnocené. Díky dialogu, ti kteří v tradičním pojetí „nemají slovo“, přispívají svými znalostmi a zkušenostmi. 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 prodebatovány, zpochybněny nebo přijaty čímž se podle Freireho vytváří vědění (srov. GARCÍA 2004: 27 – 43).

Předpokladem dialogu je změna postoje a jednání učitele. Osoby vstupující do dialogu musí podle Freireho splňovat několik podmínek. Jednou z nich je láska k lidstvu a ke světu, která předpokládá vlastní zaujetí pro osvobození utlačovaných. Další je pokora, která v sobě zahrnuje rozpoznání vlastní omezenosti a omylnosti. Poslední je důvěra ve schopnost spoluvytvářet svět. Freire také postuloval vzájemnou důvěru jako logické vyústění předcházejících tří podmínek, dále víru v dialog a kritické myšlení, které je pro něj nezbytné. Prostřednictvím dialogu se podporuje vývoj jazyka účastníků a vlastního pohledu na svět, který se utváří z jejich reality. Může být odlišný od pohledu koordinátora (srov. MEJÍA 2003: 6–7).

Podle Freireho neexistuje pravý dialog pokud subjekty „nepřemýšlí opravdově“. Ve Freireho pojetí to znamená myslet kriticky, respektovat dichotomii člověka a světa a zároveň si uvědomovat solidaritu v tomto vztahu. A, jak už jsme několikrát zmínili, vnímat realitu jako proces neustálých změn, ne jako něco statického (srov. CORRALES 2010: 3).

### **3.2 Přínos Paula Freire**

V následujících řádcích se pokusím shrnout přínos Paula Freire v pedagogice a sociálních vědách. Vycházím ze dvou statí, které obhajují validitu a aktualitu Freireho myšlenek. První z nich byla publikovaná v Barceloně (GARCÍA; PUIGVERT 1998) a druhá při stejné příležitosti o šest let později ve Valencii (FLECHA 2004).

#### **3.2.1 Dialog**

Freire vyvinul své pojetí dialogu v 60. letech. Někteří zúžili jeho výklad pouze na učitele a žáka, ale v jeho práci tomu tak nikdy nebylo. Dialog navrhovaný Freirem nezůstává mezi čtyřmi stěnami třídy. Kromě žáků a učitelů zahrnuje do výchovně vzdělávacího procesu rodiče žáků, další rodinné příslušníky, dobrovolníky a jiné profesionály. Podle Freireho všichni zmínění ovlivňují výchovně vzdělávací proces, a proto by se měli společně podílet na jeho plánování a realizaci (srov. GARCÍA; PUIGVERT 1998: 21–28).

Pojetí člověka jako subjektu vyvinul na počátku 20. století Weber (1969/1904–1905). Ve stejném duchu pokračoval ve 40. a 50. letech Schutz (1974/1962), který přispěl konceptem „otevřené komunikace“. Jeho dva žáci, Berger a Luckmann (1968/1966), popularizovali jeho teorii roku 1966 v publikaci *Sociální konstrukce reality*. V 80. letech byly společenské vědy obohaceny teorií intersubjektivní komunikace od Habermase (1987/1981). Freireho 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 Freireho pojetí týká nejen učitelů, ale všech zmíněných v předchozím bodě (srov. GARCÍA 1998: 21–28).

Podle Freireho, všichni lidé vlastní tzv. kulturní inteligenci, kterou rozvinuli na akademické půdě nebo mimo ní. Zdůrazňuje, že vědomosti obyčejných lidí, které nabyli díky svým zkušenostem v různých oblastech, jsou rovnocenné i vědomostem učitele. Podle Freireho neexistuje absolutní vědění ani nevědomost a nikdo nemůže vědět vše (srov. FLECHA 2004: 27–43).

Vzhledem k narůstající specializovanosti ve všech lidských činnostech mizí otevřený dialog, který nastiňuje Freire. Nahrazuje ho hierarchicky uspořádané předávání vědomostí. Na pomyslném vrcholu stojí expert, na stupni pod ním další specialisté, kteří předávají své znalosti těm na nižších stupních, a na nejnižším stupni stojí učitelé, kteří mají za úkol zapracovat získané informace do studijních plánů. Rodinu nenajdeme na žádném ze stupňů. V tomto pojetí není místo pro laiky (srov. GARCÍA; PUIGVERT 1998: 21–28).

Podle Garcíi i Puigverta je Freireho koncepce dialogu, kterou vyvinul v 60. letech, průkopnická a vyrovná se soudobým poznatkům v oblasti sociálních věd. Vyzývají k překonání výše zmíněného hierarchického konceptu a pokládají otázku, jak dlouho bude trvat, než uvedeme otevřenou komunikaci a dialog do praxe (srov. tamtéž).

### 3.2.2 Transformace namísto adaptace

Freire v nejedné ze svých prací rozvíjí myšlenku, že přirozeností lidí není se přizpůsobit, ale tvořit a transformovat. V této myšlence se shoduje s L. S. Vygotským. Vygotský si uvědomoval, jak socio-kulturní prostředí ovlivňuje kognitivní rozvoj. Byl revolucionářem a usiloval o to, aby vzdělávání bylo přístupné všem. Freire, stejně jako Vygotský, vychází ze zkušeností s alfabetizací. Shoduje se s Vygotským v tom, že transformace jen na úrovni školy nebude úspěšná pokud nebude zasahovat i do socio-kulturní oblasti. Všechny školní reformy, které se pouze přizpůsobily socio- kulturnímu kontextu, podle jeho názoru vedly jen k prohloubení nerovnosti. Freireho teorie i praxe naopak bojuje za hodnoty jako je solidarita, rovnost a emancipace (srov. GARCÍA 1998: 21–28).

Rozumět kriticky realitě, transformovat ji a uskutečnit dialog mezi těmi, kteří mají odlišné názory, dosáhnout jednoty přes všechny odlišnosti, to jsou významná témata přítomnosti i budoucnosti sociálních věd (srov. tamtéž).

Podle Freireho je důležité vnímat svou historii jako možnost a ne jako něco, co člověka determinuje. Člověk je podmíněný svou historií, ale ne předurčený. Klade důraz na fakt, že člověk není jen objektem své historie, nýbrž je jejím subjektem, který může transformovat nepříznivé podmínky. Navrhuje novou kritickou pedagogiku, která vidí budoucnost jako problém, který se dá řešit (srov. FLECHA 2004: 27–43).

### 3.2.3 Rovnost

Freire vždy obhajoval právo lidí, skupin a národů žít podle své vlastní volby a zároveň bojoval za to, aby toto právo nebylo nikomu odepřeno. Jsou dva způsoby jakými se dá rovnost negovat. Homogenním přístupem, který předkládá všem stejný edukativní model, což zaručuje lepší akademické výsledky jedinců náležících k dominantním skupinám. Druhým způsobem popření rovnosti je přistupovat k odlišnosti jako k cíli nebo záměru, nebo dokonce pozitivně hodnotit odlišnost žáků vybočujících ze systému (srov. GARCÍA 1998: 21–28).

Rozdílní a odlišní jsme byli vždy, dokonce byly doby, kdy se někteří rodili s modrou krví a jiní s červenou. Později se bralo za přirozené, že narození v některých rodinách měli jiný typ vzdělání než narození v ostatních rodinách. Nový je přístup, že bychom si byli rovni. Freireho chce dosáhnout jednoty i přes rozdílnosti mezi lidmi. Hlavním cílem je dosažení rovnosti, které předpokládá, že všichni lidé budou mít bez ohledu na sociální třídu, rod, kulturu a věk stejné právo na vzdělání (srov. tamtéž).

## 3.3 Kritické ohlasy

V této kapitole přiblížím dva z kritických ohlasů. První z nich, od Moacira Gadottiho, zpochybňuje uplatnění Freireho konceptu dialogu mimo školní prostředí a ukazuje jak může být jeho uvedení do praxe problematické, pokud je považován jen za bezkonfliktní přátelský rozhovor.

Druhý z ohlasů, který zde přiblížím, se týká problému vnucování vědomostí. Freire se snaží ve svém vzdělávacím návrhu zabránit vnucování vědomostí<sup>12</sup> prostřednictvím dialogu a konscientizace, a to dvěma různými způsoby přičemž každý z nich řeší jinou část problému. 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 zabraňujícím vnucování vědomostí je vyvinutí kritického vědomí (v procesu konscientizace). Toto kritické vědomí je pro studenty nástrojem k identifikaci a zhodnocení vědomostí. Ve Freireho představě dialogu interakcí vzniká a nebo je reprodukována znalost. Zároveň je kritickým vědomím posuzována validita jakékoliv nabízené znalosti. To podle Mejíi odhaluje napětí mezi nimi jako kritickými nástroji (viz. dále) (srov. MEJÍA 2003).

### 3.3.1 Kritika dialogu

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. To je jeden ze základních bodů kritiky týkající se dialogu (srov. GADOTTI 1996).

Podle Moacira Gadottiho ve společnosti poznamenané antagonismem může dialog reprezentovat jen romantickou utopii, pokud se o něj budou pokoušet utlačovaní, a naopak může být lstivou pastí pokud jeden z účastníků je utlačovatel. Podle Gadottiho může dialog najít své místo ve škole, ve třídě, nebo v malé skupině, ale ne v globální společnosti. Ale i tam je problematický, když je brán jako bezkonfliktní. Když jednota mezi učitelem a žákem není považována za jednotu v opozici, může to způsobit ztrátu

---

<sup>12</sup> Viz. ospravedlnění útlaku, pedagogika útlaku.

zájmu a frustraci té části učitelů, kteří očekávají příznivé podmínky pro přátelský vztah. Tváří v tvář selhání dialogu se učitel uchýlí k demonstraci své autority srov. tamtéž).

### 3.3.2 Problém vnucování vědomostí

Kritika z mnoha různých stran naznačuje, že v praxi není možné se vyvarovat vnucování vědomostí minimálně ze dvou důvodů. Na jedné straně mohou být konkrétní názory skupině vnuceny koordinátorem, který dialog vede.<sup>13</sup> Na druhé straně, Freireho pedagogika není podle kritiků ve skutečnosti schopná pomoci lidem osamostatnit se intelektuálně od názorů, které přijali nebo přijmou nekriticky a které přicházejí z jiných zdrojů. Podle A. Mejíi, dochází k napětí, když jsou obě strategie, zabraňující vnucování vědomostí (dialog a konscientizace) užity zároveň. V důsledku to podle něj vede k tomu, že jedna je efektivně použita, zatímco druhá už z principu nemůže být. Hlavní problém je paradoxně v tom, že obě strategie jsou pro prevenci vnucování vědomostí nutné a to zároveň (srov. MEJÍA 2003).

Freireho dialog vede studenty k vývoji vlastního jazyka a vlastního pohledu na svět, který může být odlišný od pohledu vyučujícího. Podle A. Mejíi je složité zhodnotit dopad principů dialogu ve skutečné praxi (princip lásky, pokory, víry, důvěry, naděje a kritického myšlení), vzhledem k jejich abstraktnímu charakteru. Zmiňuje jiné autory (Young 1990, 1992; Gore 1995, 1997), kteří podle jeho názoru vyvinuli sofistikovanější a přesnější formy kritické analýzy pedagogických interakcí (srov. tamtéž).

V souvislosti s Freireho metodou alfabetizace, se Mejía odkazuje na Tailorovu hloubkovou analýzu, zabývající se konkrétně procesem kodifikace životní situace studentů. Podle něj zachycená realita, v sekvencích obrázků, spolu s otázkami kladenými koordinátorem nese daný příběh, který má být řečen. Mejía k tomuto tvrzení dodává, že samotný výběr obrázků, použitých pro analýzu odhaluje spíše porozumění toho kdo je vybírá než studentů (srov. MEJÍA 2003).

V souvislosti s konscientizací upozorňuje Mejía na fakt, že celý proces nutně vychází z vědomí učitelů, že někteří lidé jsou utlačováni.<sup>14</sup> 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 může být chápána jako takové čtení světa, které je podle Freireho validní. Jeho pohled je brán jako lepší než ostatní, které by naivní studenti mohli zastávat a které jim mohou být vnuceny dominantními skupinami ve společnosti. 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. A stejně tak dialogické vzdělávání nemůže zajistit, že ve studentech vytvoří kritické vědomí. V termínech Freireho praxe tato nemožnost znamená, že podmínky alespoň jedné ze dvou strategií nemohou být naplněny (srov. tamtéž).

V pozdějších Freireho spisech se objevuje, že vědomosti kterými mohou přispět učitel a student do konverzace, nemohou mít stejný status. Jsou nakonec manifestací rozdílných forem odborné znalosti (srov. FREIRE 1996).

<sup>13</sup> Viz. sdílená moc, problematizující edukace.

<sup>14</sup> Viz. pedagogika utlačovaných.



S odkazem na Gadamera a Rortyho Mejía tvrdí, že si učitel uvádějící do praxe Freireho teorii nemůže být jist, že proběhne kritická reflexe a že se podaří identifikovat a zhodnotit všechny relevantní aspekty obsahu, jako jsou skryté výpovědi a domněnky. Dále zpochybňuje samotnou existenci kritických nástrojů pro identifikaci výpovědí a domněnek, které by pokryly všechny relevantní aspekty obsahu a zároveň zajistily validitu vyvstalých pohledů na věc. Na závěr dodávají, že neexistuje metoda, která by mohla poskytnout takovou záruku (srov. MEJÍA 2003).

Další z dilemat, které popisuje Mejía, se týká podmínky uvědomění si útlu, která podle něj handicapuje utlačované tak, že nemohou vidět realitu. Pokud domnělý utlačovaný souhlasí s touto formou vědomosti, tak bude potvrzena jako validní a student bude pochválen a prohlášen za kritického. Pokud souhlasit nebude, tak bude podle Freireho natolik pohlcen ideologií útlu, že nemůže prohlédnout její podstatu a potřebuje tedy více učitelovi intervence, díky které by dosáhl kritického vědomí (srov. tamtéž).

Freire si byl do jisté míry vědom tohoto napětí, které popsal jako rozporuplnost se kterou zápasíme v liberálním vzdělávání, ve které vyučující, praktikující tento druh pedagogiky, musí zkoušet přesvědčovat studenty a na druhé straně je musí respektovat a nevnučovat jim své myšlenky. Mejía dodává, že uvědomění si této rozporuplnosti neznamená, že by byl schopen nad ní zvítězit. Podle něj jakýkoli kritický přístup pokoušející se řešit problém vnucování vědomostí jak z pohledu interakce ve třídě, tak z pohledu validity, bude čelit výše zmíněnému rozporu. Podle něj vnucování vědomostí nastává, pokud kritická vědomost, jež se vytváří, s sebou nese nebo naznačuje výklad reality. V tomto případě při akceptování určité kritické vědomosti může člověk ve stejném okamžiku akceptovat určitý výklad reality. Takže otázkou zůstává: může být kritická vědomost vytvářena nezávisle na specifickém výkladu reality? Během procesu, kdy někdo interpretuje nebo kriticky reflektuje nějaké pojetí reality, aktivně využívá svoje vlastní přesvědčení. Z toho důvodu může být pojetí reality stále vnucováno (srov. MEJÍA 2003).

Cipro ve své stati kromě kritiky abstraktnosti (kterou jsme už zmínili v kritice dialogu) dále zmiňuje kritiku Freireho zaměřenosti na politično. Konkrétně vytýká, že Paulo Freire věnoval méně pozornosti funkci učitele „býti umělcem“ a zaměřil se především na druhou z funkcí „býti politikem“ Tyto dvě funkce Freire rozvádí ve své knize *Učitel je politik a umělec (1981)*. Kritika argumentuje tím, že špatně zvolená metoda může zdiskreditovat cíl (srov. CIPRO 2002).

## ZÁVĚR

Dílo Paula Freire je velice rozsáhlé a zasloužilo by mnohem více pozornosti a prostoru. Většina literatury, ze které jsem čerpala, je cizojazyčná, což často znesnadňovalo cestu hledání adekvátního vyjádření.

Tato práce stručně popisuje život Paula Freire a dobový kontext ve kterém žil. Místo shrnutí myšlenek jeho *Pedagogiky utlačovaných*, jsem spíše popsala část z nich, dále charakterizuji základní rysy jeho díla a ve stručnosti popisuji jeho metodu alfabetizace a jeho vlastní teorii výchovy.

Dalo by se říci, že Paulo Freire je produktem své vlastní pedagogiky. Usuzuji tak z jeho otevřenosti vůči kritice, které využívá k lepší formulaci svých myšlenek. V průběhu práce jsem v literatuře narazila na odkazy z jeho posledních knih *Edukace ve městě (1991)*, *Pedagogika autonomie (1997)* a *Ve stínu stromu (1995)*. Vzhledem k monotematicnosti jeho práce by bylo velice přínosné sledovat vývoj jeho

pedagogického myšlení i ve výše zmíněných knihách. Bohužel tyto knihy pro mě nebyly dostupné.

V posledních dekadách, průběžně s tím jak se prohlubovala reflexe Freireho 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 nejméně čtených a překládaných edukátorů současnosti (srov. GADOTTI 2001: 4–5).

Paulo Freire by mohl být připodobňován k mnoha edukátorům, psychologům, sociologům a filosofům. Bohužel v této práci pro to není dostatek místa. Za přínosné bych považovala srovnání s psychoterapeutem Carl Rogersem (1902-87), který stejně jako Freire obhajoval nedirektivní přístup. Podnětný by byl jistě i průzkum knihy Jesúse Palacia, (*Otázka školství: kritika a alternativy*), kde označuje P. Freire, I. Illiche a E. Reimera (*School is Dead*) za představitele nové pedagogiky Latinské Ameriky, zemí třetího světa a kolonizovaných společností. Mluví o nich jako o autorech, kteří překonávají konflikt mezi tradiční školou a „novou školou“. Toto překonání nazývá „integračním triumfem“. Také bych se zaměřila na srovnání s Johnem Deweyem (1859-1952). Freire se inspiroval jeho metodou mluvení ve slangu žáků. Zajímavým by byl detailnější průzkum Vygotského (1896-1934) popisu vnitřního procesu, který charakterizuje produkci psaných slov alfabetizace. Říká, že mentální zdroj pro psaní je „vnitřní řeč“ která se vyvíjí z egocentrické řeči dítěte (srov. Gadotti 1994).

Z hlediska kritických ohlasů jsem přiblížila především stať Andrése Mejíi (2003). Ten ve své stati odkazuje na jiné kritické systémy myšlení, které čelí problému vnucování vědomostí, reprezentované Ulrichovým CSH (Critical System of Heuristic) a Jacksonovým TSI (Total System of Intervention). Pro získání komplexnějšího náhledu na problematiku vnucování vědomostí by bylo přínosné prozkoumat tyto dva přístupy.

Na samostatnou práci by vydalo prozkoumání činnosti Institutu Paula Freire, ke kterému jsem se ve své práci pro nedostatek místa také nedostala. Tento institut je mezinárodní sítí osob a institucí, založený roku 1992. Zaměřuje se na výzkum, systematizaci a šíření dat, úvah a informací v oblasti edukace, kultury a komunikace. Institut Paula Freire je tvořen lidmi, kteří chtějí pokračovat ve Freireho odkazu.

## SEZNAM LITERATURY

- CIPRO, M. *Prameny výchovy: galerie světových pedagogů 3. svazek, Dvacáté století*. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-3238-8004-7.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo XXI editores argentina, 2005. ISBN 968-23-2589-7.
- FREIRE, P. *Pedagogika utlačených (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: The Seabury Press, 1974, s. 57-74. Přeložil Ladislav Šenkyřík. [online]. Praha: Základní škola SRVJ, o.s. Kritické myšlení. Posl. úpravy 23.1.2001. Dostupné na WWW: <[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25\\_!freire](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_!freire)>.
- 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.
- FLECHA, R. *La pedagogía de la autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2004. ISSN 0213-8464. s.27-43.
- 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), 21-28. ISSN0213-8464.
- KLÍMA, J. *Dějiny Brazílie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998. ISBN 80-7106-261-8.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001, s. 139-149. ISBN 80-903070-0-0.
- SMITH, M. K. (1997, 2002) 'Paulo Freire and informal education', *the encyclopaedia of informal education*. [online]. Last update: 20.11.2009. Dostupné na WWW: <<http://www.infed.org/index.htm>>
- MEJÍA, A. *The problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*. Bogotá: Universidad de los Andes. System Research and Behavioral Science. *Syst.Res.*21, 63-82 (2004). Accepted 25 June 2003.
- CORRALES, N. ; MEJÍA, A. ; TRUJILLO, A. *Reescribiendo democracia: Una lectura sin utopías de John Dewey a Paulo Freire*. [online]. Posl. aktualizace: 12.11.2010 Dostupné na WWW: <[www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/reescribiendo\\_democracia.pdf](http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/reescribiendo_democracia.pdf)> .

## **ABSTRAKT**

LEDVINKOVÁ, M. Paulo Freire a jeho vliv na vývoj pedagogického myšlení. České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: Paulo Freire, metoda alfabetizace, pedagogika utlačovaných, osvobozující pedagogika, konscientizace, bankovní edukace, problematizující pedagogika, dialog, problém vnucování vědomostí, kritické vědomí

Práce se zabývá dílem brazilského edukátora Paula Freire, který proslul v oblasti informální a populární edukace s jejím zaměřením na dialog a zájmem o utlačované.

V první kapitole přibližuji osobní i profesní život Paula Freire a dobový kontext ovlivňující jeho pedagogické názory. V druhé kapitole popisuji jeho inovativní metodu alfabetizace, kterou rozvinul ve své rodné zemi Brazílii, kde byl konfrontován s masovým analfabetismem. Dále shrnuji stěžejní myšlenky jeho klíčové knihy Pedagogika utlačovaných, která je jedním z nejcitovanějších textů v oblasti edukace především v Latinské Americe, Africe a Asii. Ve třetí kapitole se zabývám Freireho vlastní teorií výchovy a vzdělávání vycházející z kritiky tradičního školství. Tradiční koncept označuje termínem „bankovní edukace“. Na základě kritiky bankovního konceptu navrhuje svůj vlastní. Ten nazývá „problematizující edukací“. V závěru jsou nastíněny některé z kritických ohlasů, především problematika vnucování vědomostí.

## **ABSTRACT**

Paulo Freire and his Influence on the Development of Educational Thought

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

The thesis deals with the work of Brazilian educator Paulo Freire, who became particularly popular with informal education with his emphasis on dialogue and his concern for the oppressed. The first part introduces Paulo Freire's personal and professional life and the contemporary context that influenced his educational views. The second part describes Freire's innovative literacy method he developed in his native country Brazil, where he was confronted with mass illiteracy. Next it describes the key ideas of his seminal book *Pedagogy of the Oppressed*, which is currently one of the most quoted texts in the field of education especially in Latin America, Africa and Asia. The third part deals with Freire's own theory of education based on the critique of traditional education. He uses the term „banking education“ for traditional concept of education. On basis of his criticism of banking education he proposes his own concept of education. He calls it „problem-posing education“. The conclusion outlines some of the critical responses, especially the issue of imposition of knowledge.