

*Tomaž Grušovnik*

## **FREIREJEVA PEDAGOGIKA ZATIRANIH PETDESET LET POZNEJE: IZZIVI IN PRILOŽNOSTI**

### **POVZETEK**

*Glavni poudarki Pedagogike zatiranih Paula Freireja vključujejo samouresničenje kot smoter človekovega življenja, opredelitev zatiralskih elit, ki to milijonom zatiranih preprečujejo, ter idejo, da je modus operandi moderne šole prav utrjevanje zatiranja s tem, ko učence pasivizira. Podobno kot Ivan Illich je bil tudi Freire prepričan, da bo urok dominacije odpravljen, če se bodo ljudje aktivno samouresničevali, a nove oblike tržne ekonomije to predpostavko na žalost postavljajo pod vprašaj, saj novi načini kapitalistične produkcije presežne vrednosti temeljijo natanko na samouresničevanju posameznikov. Zdi se tudi, da v razvitih družbah ne potrebujemo toliko pedagogike zatiranih kot prej pedagogiko zatiralcev. Toda rešitve teh problemov gre iskati znotraj Freirejevega okvira in ne mimo njega.*

**Ključne besede:** *Paulo Freire, Ivan Illich, Pedagogika zatiranih, pedagogika zatiralcev*

### **FREIRE'S PEDAGOGY OF THE OPPRESSED FIFTY YEARS LATER: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES – ABSTRACT**

*The main tenets of Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed include self-realisation as the goal of human life, oppressing elites that stand in the way of this goal for millions of oppressed people, and the idea that the modus operandi of modern schools reinforces oppression by making students passive. Similarly to Ivan Illich, Freire was convinced that the spell of domination will be broken if people will actively self-create themselves; however, new forms of market economy unfortunately challenge this supposition as the new modes of capitalist production of surplus value rely precisely on the self-realisation of individuals. Moreover, it often seems that what is needed in developed societies is not a pedagogy of the oppressed but a pedagogy for the oppressors. However, the solutions to these problems should be sought within Freire's framework rather than outside it.*

**Keywords:** *Paulo Freire, Ivan Illich, Pedagogy of the Oppressed, pedagogy for the oppressors*

*Pedagogika zatiranih* (2019), najpomembnejše delo brazilskega pedagoga in andragoga Paula Freireja, je nekaj več kot petdeset let po svojem izidu še zmeraj v središču pozornosti strokovne pa tudi širše javnosti, ki se ubada tako s teoretičnimi pedagoško-andragoškiimi refleksijami kot tudi s praktičnimi izzivi kritično usmerjenega izobraževanja. Med vidnejšimi raziskovalci vzgoje in izobraževanja druge polovice dvajsetega stoletja, ki jih je uspela nagovoriti, so Henry Giroux, Joe Kincheloe, Jack Mezirow, Donald Macedo, Richard Kahn in mnogi drugi, med slovenskimi akademiki, ki jih je močno zaznamovalo Freirejevo delo, pa gre posebej omeniti Ano Krajnc, zaslužno profesorico Univerze v Ljubljani, ki je brazilskega izobraževalca tudi osebno poznala.

Ključ takšnega uspeha gre seveda iskati v teoretskih postavkah in praktičnih naslednjih knjige. Njeno srž lahko zelo strnjeno povzamemo na naslednji način: smoter posameznikovega življenja, s tem pa tudi izobraževanja, je očlovečenje, saj je za človeško bitje značilno postajanje, osebna rast, »biti-več«. Toda milijonom ljudi je ta cilj nedosegljiv zaradi izkoriščanja, v katerega jih vpne družbena elita vladajočega razreda tudi ali pa predvsem s pomočjo šolanja, katerega bistvo je prikriti kurikulum, ki s strogo delitvijo na aktivnega učitelja in pasivnega učenca posameznike indoktrinira v poslušne in nerazmišljajoče delavce. Alternativa take »bančne« zasnove izobraževanja, kot jo imenuje Freire (saj je v njej znanje obravnavano kot »depozit«, ki ga učitelj »shrani« v glave učencev kot denar v sef na banki), je problematizirajoče in osvobajajoče izobraževanje. Vloga učitelja oziroma izobraževalca v njem ni več podajanje znanja, temveč sokratski vzgojni ideal spodbujanja in pomoči posameznikom, da sami aktivno ustvarijo svoje znanje in ustrezno osmislijo svoj družbeni svet. Vertikalno hierarhijo v šoli tako nadomesti horizontalna izmenjava mnenj v izobraževalnih krožkih, medtem ko naj odtujeno delo posameznika zamenja *praxis*, tj. samostojna refleksija ciljev lastnega delovanja in njihovo ustrezno spreminjanje. Človek je svoboden namreč v toliko, v kolikor zmore sam določati pojem svojega Dobrega in ga tudi realizirati v življenju.

Vsled povedanega ni težko uvideti, da sta abscisa in ordinata Freirejevega miselnega koordinatnega sistema marksizem in eksistencializem. Prvi Freirejevo pedagogiko ozavešča glede strukturnega izkoriščanja, ki ga ne moremo ukiniti zgolj z dobroteljnostjo in kozmetičnimi popravki, temveč le s preporodom družbenih institucij, med katerimi je šola še najpomembnejša, saj igra ključno vlogo pri formaciji subjektivnosti državljanek in državljanov. Zavedanje, da je izkoriščanje moment družbene strukture, ki se lahko odpravi zgolj z njeno temeljito spremembo, je mogoče zaslediti v ključnem Freirejevem pedagoškem prepričanju, da je namreč osvoboditev možna zgolj »z« zatiranimi, ne pa »za« njih. To pomeni, da ljudi ni mogoče osvoboditi od zunaj, saj si morajo svojo svobodo priboriti in razglasiti sami, pri čemer jih lahko izobraževalci zgolj opolnomočijo, ne morejo pa jim svobode posredovati. Povedano preprosto: demokracije ni mogoče izvoziti ali uvoziti, temveč jo je treba ustvariti od znotraj. Razlog tega gre iskati v dejstvu, da vsak poskus osvobajanja od zunaj oziroma »od zgoraj navzdol« ravno poustvari tisto dominirajoče razmerje, ki naj bi ga ukinit. Na pedagoškem področju se ta poanta kaže v že omenjenem opuščanju hierarhije učitelj–učenec in vzpostavljanju logike krožkov, kjer vlogo učitelja

zamenja to, čemur danes rečemo »olajševalec« (»facilitator«). Avtonomije učencev namreč ne moremo spodbujati z zapovedovanjem poslušnosti in pasivnega sprejemanja podajane snovi – recimo teorije liberalne demokratične države –, saj sta s tem vsebina in način podajanja v notranjem protislovju: to, kar govorimo, sproti kršimo z načinom, kako to upovedujemo. Edini način, kako jo lahko zagotovimo, je skladnost pedagoške metode z njeno vsebino, tako da se eksplicitna vednost (poznavanje liberalnega ustroja sodobne demokratične države) ujema s tem, kar lahko po Michaelu Polanyiju imenujemo »tiho znanje«, namreč z veščinami, s pomočjo katerih izvajamo svojo avtonomijo. Še drugače: svobodo moramo učiti tako, da jo prakticiramo v pedagoški situaciji. Za Freireja je zato bilo sleherno pravo poučevanje že politično dejanje: opismenjevanje recimo ni bilo zgolj nevtrarno ponavljanje slepih zlogov, ki sami na sebi nimajo pomena, temveč dejavnost s politično dimenzijo, saj ljudi opolnomoči za aktivno državljanstvo. Ivan Illich (1970) je v svojem *Razšolanju družbe* ta proces zato slikovito opisal tako:

[Freire] je odkril, da se lahko vsak odrasel človek nauči brati v štiridesetih urah, če so prve besede, ki jih razbere, nabite s političnim pomenom. Freire je svoje učitelje usposobil, da gredo v vas in odkrijejo besede, ki označujejo trenutne pomembne izzive, kot je recimo dostop do vodnjaka ali skupne obresti, ki jih dolgujejo *pokrovitelju*. Zvečer se vaščani zberejo za diskusijo o teh ključnih besedah. Začnejo dojemati, da besede ostajajo na tabli tudi potem, ko je zvok izginil. Črke še naprej razklepajo realnost in jo naredijo obvladljivo kot problem. Pogosto sem bil priča, kako razpravljavcem zraste družbeno zavedanje in kako so nagovorjeni k političnemu delovanju takoj, ko se naučijo brati. S tem, ko resničnost zapišejo, jo hkrati tudi vzamejo v svoje roke. (str. 18, poudarek v izvirniku)

Drugi – torej eksistencializem – daje Freirejevim pedagoškim prizadevanjem human obraz in posebno globino, pomaga pa mu tudi postaviti pedagoški smoter, tj. zgoraj omenjeno »očlovečenje« oziroma možnost človekove samouresničitve, ki je že od Aristotela naprej povezana z uresničevanjem njegovih potencialov, z njegovim aktivnim družbenim in miselnim udejstvovanjem. Biti človek namreč Freireju pomeni možnost biti zmeraj več, postajati, oziroma rečeno z Deweyjem, rasti. Vse, kar temu stoji nasproti, vključno z izkoriščanjem, je zato nehumano, pedagoško prizadevanje pa mora v svoji končni točki biti usmerjeno k temu cilju, sicer so vsa posamezna prizadevanja zaman. To je seveda nekaj, kar je sodobnost s poudarkom na kompetencah in učnih izidih – kljub sporadičnemu poudarjanju »kritičnega mišljenja« in »razvoja etične zavesti« – žal izgubila. Na žalost danes humanistična refleksija znotraj pedagogike zveni skorajda smešno, vsekakor pa anahronistično: opominjanje, da je primarna naloga osnovne šole od Komenskega naprej formiranje humanosti in da je osnovna šola elementarna ter univerzalna zato, ker si vsako človeško bitje zasluži razviti svoj potencial človečnosti, zveni kot prazno in abstraktno pridiganje, v katerem ni mogoče zaslediti ničesar, kar bi bilo povezano z bodočo zapoljivostjo otroka.

Vsekakor pa v kontekstu omenjanja eksistencializma v navezavi na Freirejevo pedagogiko ne gre spregledati tega, kar lahko imamo za enega ključnih problemov vsakega izobraževanja, namreč aktivnega odpora posameznic in posameznikov do znanja, tega, kar sam imenujem »hotena nevednost« (Grušovnik, 2020). V odlomkih, ki močno spominjajo na Frommov (2020) *Beg pred svobodo*, Freire namreč pravi, da so ena glavnih ovir zatiranih na poti do svobode prav oni sami: eksistencialistično gledano svoboda namreč ni toliko prijeten občutek ali navdihujoče stanje duha, temveč odgovornost posameznika, negotovost in tveganje, čemur se seveda radi izognemo in tako kot Platonovi ujetniki raje ostanemo v votlini, kot da bi tvegali izstop iz cone udobja v neznanu zaslepljujoči svet. Spomnimo, da je Fromm eno glavnih gonil totalitarističnih sistemov zaznaval ravno v konformizmu posameznika, ki raje postane pridno vrteči se kolešček v družbenem mehanizmu, kot da bi tvegala lastno prihodnost s svobodo mišljenja in sabotazo političnega stroja. Zatirani torej niso zgolj ujetniki vladajočega razreda, ampak hkrati tudi svoje lastne zavesti, ki je prek pasivizacije v šoli formirana v podložniško stanje duha. S tem šola zatirane nauči, da sami soustvarjajo svojo lastno zatiranost, kar je misel, ki spominja na Althusserjeve analize materialne eksistence ideologije (prim. Grušovnik, 2019).

Tako kot vsi misleci je bil tudi Freire otrok svojega časa in tako kot tudi za Ivana Illicha je zanj značilno skoraj slepo zaupanje revolucionarnemu gibanju v pedagogiki, ki se v svoji gorečnosti in prizadevanju za osvoboditev posameznika iz verig, ki mu jih nadeva izkoriščanje v družbenem sistemu, izteka v svojevrstno dobrodušno in plemenito naivnost. Ta naivnost se pri obeh kaže na skoraj identičen način, in sicer skozi prepričanje, da bo zgolj odstranitev družbenih prisil, ki posameznikom onemogočajo njihovo samouresničenje, pripeljala do očlovečenja in s tem do osvoboditve. Spomnimo: za Illicha šola ni instrument izravnave neenakosti, ampak ravno orodje njenega poglobljanja, saj naravno in spontano radovednost in nagnjenje k učenju ter spoznavanju preuredi v sistem izobraževanja s poklicnimi kvalifikacijami, ki posledično favorizirajo posameznike s kulturnim kapitalom, pri čemer razvrednotijo naravne in spontano pridobljene sposobnosti. Šola tako razlike zgolj povečuje, saj je ustrojena tako, da ploska tistim s kulturnim kapitalom, medtem ko onim, ki prihajajo z družbenega roba, vrata zapira z izgovorom, da so domnevno manj sposobni. Illich (1970) je zato osvoboditev videl v »razšolanju družbe«, kjer šola kot institucijo nadomesti mreža vzajemne izmenjave znanj in veščin brez posrednikov (»peer-to-peer« ali »peer-learning«). Še drugače: oba, tako Freire kot Illich, sta bila prepričana, da je možnost samouresničenja hkrati tudi možnost svobode in da stopanje po poti samorealizacije hkrati pomeni tudi izvrševanje posameznikove avtonomije. Žal je to vero razvoj prostotržnega gospodarstva – oziroma postfordističnega kapitalizma – v zadnjih petdesetih letih postavil na laž, saj je gonilo produkcije presežne vrednosti in s tem njenega odtujevanja ravno samouresničevanje posameznikov v neoliberalnih potrošniških okoljih. Delavec v sodobnih oblikah kapitalizma namreč ni več odtujeni upravljalec strojev ali plantažni delavec, temveč »virtuoz« (Virno, 2003), od katerega se pričakujeta fleksibilnost in predanost ideji podjetja, kateri služi z domala umetniškim pridihom. Nove oblike kapitalizma so se tako vpele natanko v tisto polje, ki ga je stara kritika kapitalizma skupaj s Freirejem in Illichem videla kot izhod iz primeža dominacije: v »zahteve po svobodi in

avtentičnosti« (Boltansky in Chiapello, 2005, str. 27). Povedano preprosto: v današnjem prostotržnem gospodarstvu se od delavcev pogosto pričakuje, da bodo na delovnih mestih predani in kreativni, da se bodo skozi svoj poklic samouresničevali in da bodo ustvarjalno prispevali k rasti podjetja (skozi iskanje inovativnih načinov optimizacije proizvodnje, oglaševanja itn.), od potrošnikov pa, da si bodo z nakupovanjem gradili svojo osebno identiteto. Potrošniške dobrine namreč danes navadno niso zgolj nekaj, kar ima instrumentalno funkcijo zadovoljevanja potreb, ampak so »ustvarjalci pomena« (Belk, 1988), s pomočjo katerih gradimo svojo identiteto – se torej samouresničujemo. Seveda to ne pomeni, da starega izkoriščevalskega dela ni več: jasno je, da to obstaja v številnih predelih sveta in da so tradicionalne kolonialne oblike izkoriščanja še zmeraj velik problem ne le v tujini, ampak tudi doma. Gotovo pa to pomeni, da pot do očlovečenja za delavce ni kar enostavno v ukinjanju takega odtujenega dela in njegova nadomestitev s »kreativnim« delom. Velik izziv za Freireja tako postaja cel nov družbeni razred, t. i. kulturni prekariat, ki je značilen za naše družbe zadnjih dvajset ali trideset let in ki si ga brazilski pedagog seveda še ni mogel zamišljati, saj je *Pedagogiko zatiranih* pisal ravno v času, ko se je »nov duh kapitalizma« šele porajal, vsaj če simbolično za njegov rojstni datum vzamemo leto 1968. Nekaj podobnega smemo trditi za Illichevo utopijo: njegova ideja, da bi ljudje sestavili imenike in s pomočjo pošte ter telefona skonstruirali mrežo vzajemne izmenjave znanj med vrstniki, ni bila le uresničena, temveč celo presežena v devetdesetih s pomočjo svetovnega spleta: številni forumi so več kot uresničili Illicheve sanje, a kristalno jasno je, da s tem nikakor niso odpravili problema neenakosti, temveč so ga nekako celo poglobili, vsaj če smemo trditi, da so na eni strani ravno tehnološki in spletni giganti danes tisti, ki kujejo največje dobičke, medtem ko večina ljudi spleta sploh ne uporablja svobodno za, denimo, branje Dostojevskega, temveč za veliko bolj pogrošne in banalne vsebine.

Kako se premakniti s te mrtve točke analize naprej? Enostavnega odgovora na to vprašanje ni, vsekakor pa ne tako, da bi Freireja (in Illicha) v celoti zavrnil; prej gre pot naprej iskati v vrnitvi k izvoru *Pedagogike zatiranih* in skozi njo, kar je priložnost za revitalizacijo tega dela. Morda gre več pozornosti nameniti samemu konceptu očlovečenja in samouresničenja ter premisleku, kaj avtonomija in svoboda sploh pomenita. Tukaj je najbrž na mestu kritika tipične liberalne koncepcije, ki predpostavlja, da smo posamezniki svobodni že kar po naravi in da smo zmožni avtonomije že, če se nihče v nas ne vmešava, kar povzema koncept negativne svobode. Seveda tega problema tukaj ne bomo rešili, a morda nam v bodoče pri soočanju s to zagato lahko pomaga denimo Kant, ki je najvišjo svobodo videl v moralnosti. Znova spomnimo: za Kanta svoboda nikakor ne more biti povezana z uresničevanjem naših želja, saj so te tuje človekovemu subjektu, ker so del naravne prisile; posameznik je torej svoboden takrat, kadar sledi svojemu umu, saj je ravno to njegov najbolj svojski element. Ta pa nam hkrati tudi pravi, kako je treba ravnati, in sicer prek kategoričnega imperativa, ki zapoveduje, da mora biti moje ravnanje posplošljivo, torej takšno, da se ne spodkoplje, tudi če ga izvedejo vsi meni sorodni subjekti. Primer: preskakovanje vrste ni moralno, saj bi v trenutku, ko bi ga želeli predpisati kot univerzalni zakon in ko bi ga želeli izvršiti vsi, ravno ukinilo samo sebe, saj vrste sploh ne bi bilo več, če bi se vsi začeli prerivati, kar pomeni, da ravno ne bi bilo več ničesar, kar bi lahko

preskočili. Tako se paradokсно izkaže, da nikakor nisem svoboden takrat, kadar težim strasti (saj sem s tem ravno suženj svoje narave), ampak takrat, ko se odrekam uresničitvi želja in sledim klicu morale, pa čeprav se morda ob tem mučim. Morda, skratka, moramo pri razumevanju »samouresničenja« začeti opuščati romantične in prostotržne ideje o kreaciji lastnega sebstva in svoj premislek o tem konceptu zastaviti na klasikih, vključno z Aristotelom in ostalimi moralnimi perfekcionisti, denimo Emersonom, eksistencialisti in še kom. Gotovo nam bo tukaj prišel prav tudi Stanley Cavell (1984) s svojo tezo, da vzgoja oziroma »samovzgoja« ni zadovoljevanje potreb, temveč njihova transformacija. Tako lahko potem poskusimo načrtati novo vsebino »očlovečenja«, ki naj bo še naprej krovni smoter pedagogike.

Freirejev pedagoško-andragoški zastavek pa v razvitem svetu spremlja še en izziv: njegova *Pedagogika zatiranih* in njegovi andragoški krožki so – kot smo videli – v prvi vrsti namenjeni tradicionalno zatiranim, torej tistim, ki zaradi utrujajočega izkoriščanja ostajajo lačni in nepismeni. Že če vzamemo današnjo situacijo v Sloveniji, pa vidimo, da je delež takšnih posameznic in posameznikov med našo populacijo relativno majhen – nikakor seveda ne smemo zanikati, da živijo obrobne skupine (od migrantov do nekaterih manjšinskih skupnosti) pri nas ravno takšno klavarno življenje, kot so ga bili deležni Freirejevi zatirani, toda dejstvo je, da imamo tukaj zvečine opraviti s profilom posameznic in posameznikov, ki prej ustreza Freirejevim zatiralcem kot zatiranim. To pomeni, da bi naša kritična pedagogika morala biti prej namenjena prvim in ne slednjim, kot je to običajno za Freirejev pristop. Naj to tezo pojasnim in ilustriram na konkretnem primeru.

V zadnjih desetletjih je Freirejevo kritično pedagogiko več avtorjev poskušalo uporabiti v sklopu okoljskega izobraževanja (Kahn, 2010) in izobraževanja za pravice živali (Acampora, 2021). Osnovna ideja teh premislekov je intersekcionalistična oziroma »medpresečna«, kar pomeni, da izpostavlja medsebojno povezanost in soodvisnost dominacij: zatiranje spolov, živali, okolja, družbenih razredov, ras ima po tej predpostavki namreč skupne korenine v androcentričnem oziroma »moškosrediščnem« potrošniškem sistemu. Ker so torej živali in okolje strukturno sorodno zatirani kot ljudje, se ima smisel vprašati, kako lahko Freirejevo pedagogiko zatiranih uporabimo na njihovem primeru. Toda s tem seveda nemudoma nastane problem, saj je očitno, da niti na okolje niti na živali ne moremo aplicirati ključne točke Freirejeve pedagogike, namreč njenega smotra – očlovečenja. Nekateri so zaradi tega Freireju očitali antropocentrizem, torej stališče, v skladu s katerim je človek (neupravičeno) postavljen v središče univerzuma kot privilegirano bitje (prim. Bell in Russell, 2000; Corman, 2011), medtem ko drugi opozarjajo, da kritična animalistična pedagogika sploh ni toliko pedagogika, ki bi bila namenjena živalim, ampak prej nekaj, kar se dotika *ljudi* kot konzumentov dobrin, ki jih »proizvajajo« živali (Dinker in Pedersen, 2016). Kljub temu, da je razširitev Freirejevega smotra lahko zanimiv in koristen projekt, od katerega si lahko veliko obetamo, sam mislim, da je v kritični animalistični pedagogiki v neposrednem smislu pravilnejši drugi pristop: torej zavedanje, da imamo pri izobraževanju za etiko in pravice živali opraviti ne s prevzgojo živali, ampak z ozaveščenjem ljudi.

Če se zdaj vrnemo k izhodišču tega drugega izziva za Freirejevo pedagogiko, smemo reči, da imamo v razvitih postindustrijskih družbah, ki jih pestijo prekomerna potrošnja takšnih in drugačnih dobrin ter z njo povezane negativne posledice za ljudi, živali in okolje, opraviti ne toliko s pedagogiko zatiranih kot veliko prej s *pedagogiko zatiralcev*. Na tej točki pa se stvari seveda po pričakovanju zapletejo, saj zatiralci nikakor niso – oziroma *nismo* – tako motivirani za izobraževanje kot zatirani, saj na prvi pogled s tem veliko izgubimo, ker se nam zdi, da se moramo odpovedati dobrinam in potratnemu, privilegiranemu življenjskemu slogu. Ricky Lee Allen in César Augusto Rosatto (2009) tako poročata, da ameriški izobraževalci pogosto doživijo ne le odpor, temveč tudi odkrito jezo študentov, kadar v skladu z učnimi načrti kritično reflektirajo vlogo, ki jo igra šola pri reprodukciji hegemonije. Da bodo napore za osvoboditev pri zatiralcih vzbudili srdit odpor, je sicer vedel že Freire (2019), ki je v enem od odlomkov *Pedagogike zatiranih* njihovo nasprotno slikovito ilustriral takole (2019):

Ko se zgodi samolastno preseganje protislovja in se vzpostavi nov konkreten položaj, nova stvarnost, ki jo uvedejo osvobojeni zatirani, se nekdanji zatiralci v tej osvoboditvi ne prepoznajo kot svobodni ljudje. Nasprotno, počutijo se zatirani. Ker jih je »oblikovala« izkušnja biti zatiralec, zanje pomeni vse, kar ni njihova nekdanja pravica do zatiranja, zatiranje njih samih. V novem položaju se počutijo zatirani, kajti če so prej lahko jedli, se oblačili, se izobraževali, se sprehajali, poslušali Beethovna, medtem ko milijoni niso jedli, niso nosili čevljev, niso imeli česa obleči, niso hodili v šolo, pravzaprav niso hodili nikamor in še toliko manj poslušali Beethovna, se jim kot nekdanjim zatiralcem zdi katerakoli omejitev, ki se zgodi v imenu pravice za vse, neskončno nasilje nad njihovo pravico biti človek. Pravico biti človek, ki v prejšnjem položaju te pravice ni priznaval milijonom ljudi, ki so trpeli in umirali od lakote, bolečine, žalosti, brezupa. (str. 31)

Kaj torej storiti, kako zasnovati *pedagogiko zatiralcev*? Odgovor na to vprašanje moramo znova iskati skupaj z in skozi *Pedagogiko zatiranih*, saj je ena izmed njenih ključnih ugotovitev, da izkoriščanje ne dehumanizira zgolj zatiranih, temveč razčloveči tudi zatiralce: oboji, tako zatirani kot zatiralci, so – tako Freire (2019) – potrebni osvoboditve:

Razčlovečenje, ki se ne udejanja le v tistih, ki so jih oropali njihove človečnosti, ampak tudi, le da na drugačen način, v tistih, ki so ropali, je popačenost poklicanosti *biti več*. [...] Nasilje zatiralcev, ki prav tako razčlovečuje njih same, ne ustvarja druge poklicanosti kot poklicanost *biti manj*. Kot popačenost stanja *biti več biti manj* slej ko prej povede zatirane v boj proti tistim, ki so jih prisilili v *biti manj*. Ta boj pa je smiseln le, kadar se zatirani v prizadevanju za povrnitev svoje človečnosti (kar je način, kako to človečnost znova ustvariti) sami ne spremenijo v zatiralce niti dejansko ne postanejo zatiralci zatiralcev, ampak obnovitelji človečnosti obojih. To je velika humanistična in zgodovinska naloga zatiranih – osvoboditi sebe in zatiralce. (str. 16–17, poudarki v izvorniku)

Kar je torej ena od prioritarnih nalog kritične pedagogike in andragogike v prihodnosti – in glede na stanje okolja kot tudi glede na strašansko trpljenje, ki prizadeva desetine milijard živali po vsem svetu, da ne omenjamo naraščajočih neenakosti med razvitimi in razvijajočimi se deželami –, je nadaljnje razvijane temeljev pedagogike zatiralcev. Kot lahko vidimo, Freire zanjo ponudi nekaj izhodiščnih točk, ki pa zaradi njegovega fokusa na zatirane ostajajo bolj ali manj zgolj to: izhodišča, ki čakajo, da jih razvijemo naprej. Povzeti smemo, da je med temi izhodišči gotovo dvoje ključnih ugotovitev, in sicer dejstvo, da izkoriščanje razčlovečuje, ter opazka, da lahko osvoboditev dosežemo zgolj z vidika zatiranih. Pedagogika zatiralcev zato morda lahko ima svoj smoter očlovečenja zatiralca v njegovem etičnem zorenju (kar smo zgoraj nakazali s pomočjo Kanta), mora pa vsekakor biti skonstruirana iz perspektive življenjskega sveta zatiranega subjekta.

## LITERATURA IN VIRI

- Acampora, R. (2021). Zoölogy of the Oppressed. *Journal for Critical Animal Studies*, 18(1), 4–18.
- Allen, R. L. in Rosatto, C. A. (2009). Does critical pedagogy work with privileged students? *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 163–180.
- Belk, R. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139–168. <https://doi.org/10.1086/209154>
- Bell, A. C. in Russell, C. (2000). Beyond human, beyond words: Anthropocentrism, critical pedagogy, and the poststructuralist turn. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 188–203. <https://doi.org/10.2307/1585953>
- Boltansky, L. in Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. Verso.
- Cavell, S. (1984). *Pursuits of happiness: The Hollywood comedy of remarriage*. Harvard University Press.
- Corman, L. (2011). Impossible subjects: The figure of the animal in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16(1), 29–45.
- Dinker, K. G. in Pedersen, H. (2016). Critical animal pedagogies: Re-Learning our relations with animal others. V H. E. Lees in N. Noddings (ur.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (str. 415–430). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1\\_27](https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_27)
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Fromm, E. (2020). *Beg pred svobodo*. UMco.
- Grušovnik, T. (2019). Paulo Freire in pedagogika osvoboditve. V P. Freire, *Pedagogika zatiranih* (str. 177–194). Krtina.
- Grušovnik, T. (2020). *Hotena nevednost*. Slovenska matica.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Marion Boyars.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.
- Virno, P. (2003). *Slovnica množva: K analizi oblik sodobnega življenja*. Krtina.