

PIOTR STAŃCZYK

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedps@ug.edu.pl

Krótką historia terminu *conscientização* i o tym, jak Paulo Freire je porzucił

Artykuł ten koncentruje się na kluczowej dla emancypacyjnej pedagogii P. Freirego kategorii *conscientização*. Z jednej strony pojęcie to należało do rdzenia Freireowskiej filozofii wychowania, z drugiej zaś zaistniały ważne powody, dla których P. Freire zrezygnował z jego użycia. Zdaniem P. Freirego pojęcie *conscientização* było nadużywane lub używane w sposób naiwny bądź wręcz reakcyjny. W celu zrekonstruowania powodów rezygnacji P. Freirego z pojęcia *conscientização* artykuł ten zawiera analizę dwóch jego tekstów wyznaczających granicę użycia omawianego pojęcia. Kontekstem tego artykułu jest neoliberalna hegemonia w dyskursie edukacyjnym, społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy, a także uznanie warstw ludowych w edukacyjnym procesie emancypacyjnym.

Słowa kluczowe: *conscientização, konscientyzacja, Paulo Freire, pedagogia emancypacyjna*

Dorobek P. Freirego, choć nie doczekał się zbyt wielu polskich tłumaczeń (Freire 2000; Freire, Giroux 1993), z wolna trafia do dyskursu polskiej pedagogiki tak pod postacią dość swobodnych odniesień do filozofii wychowania tego brazylijskiego edukatora, jak i pod postacią osobnych tekstów przeglądowych, opracowań podręcznikowych, a także studiów przypadków czy oryginalnych, czasami polemicznych, artykułów naukowych (m.in. Czerepaniak-Walczak 2007; Gawlicz, Starnawski 2014; Grzybowski 2009; 2014; Kopciewicz 2011; Kostyło 2011; Skorulski 2014; Stańczyk 2010; 2012; 2016a; 2016b; 2016c; 2017; Starego 2014; 2016; 2017; Zielińska-Kostyło 2000; 2004). Również ten tekst ma za swój przedmiot filozofię wychowania P. Freirego, a pre-teksty do jego napisania są trzy. Pierwszym, poprzedzającym tekstem jest artykuł K. Wacha (2014a) na temat edukacji dla przedsiębiorczości, edukacji ekonomicz-

nej i biznesowej, w którym powołuje się on na Freirowską koncepcję pedagogiki emancypacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem centralnego dla niej pojęcia uświadamiania (budzenia świadomości) [port. *conscientização* – przyp. P.S.]. Drugim jest pomysł T. Szkudlarka (2017), polegający na spojrzeniu na społeczeństwo oparte na wiedzy w zupełnie nieoczywisty sposób – jako struktury uzależnionej od wytwarzania w podmiotach niewiedzy. Trzecim tekstem jest artykuł K. Starego (2016) z jej pomysłem „trzeciego terminu”, który ma rozwiązać – paradoksalnie – konserwatywne pojmowanie emancypacji w kategoriach kompetencyjnych.

Punktem teoretycznym, do którego biegną te trzy wspomniane wątki, jest Freirowskie pojęcie *conscientização*, a zasadniczy problem niniejszego artykułu sprowadza się do prześledzenia problemów P. Freirego, związanych z kategorią *conscientização*, co zaowocowało jego stopniowym odchodzeniem od użycia – jakkolwiek by było – centralnego pojęcia dla jego pedagogii emancypacyjnej. W całym tekście będę używał portugalskiego słowa *conscientização*, gdyż problemy teoretyczne z tym pojęciem nakładają się na problemy z jego tłumaczeniem. Wprawdzie leksykalnie najtrafniejszy przekład słowa *conscientização* sprowadzałby się do „uświadamiania”, lecz pojęcie to zawiera znaczenie, którego z pewnością sam P. Freire byłby unikał, gdyż ustanawia ono z założenia trwale nierówną relację między tym, który jest świadomy, a tym, który świadomy nie jest, co przekłada się na autorytarne relacje nauczyciel–uczeń, a w konsekwencji, autorytarne relacje w ogóle. W polskiej literaturze przedmiotu używa się, jak czyni to H. Kostyło (2004, s. 403–404), pojęcia „budzenia świadomości”, które przynajmniej częściowo, ale nie w całości zabezpiecza przed trwałą asymetrią między nauczającym a nauczonym, ale – niestety – wikła nas w problemy podnoszone w książce J. Crary’ego (2015) 24/7. *Późny kapitalizm i koniec snu*. Najbliżej mi do neologizmu „konscienctyzacji” wywiedzionego wprost z *conscientização*, jak czyni to K. Wach (2014a), a zasada tworzenia tego pojęcia uwzględnia uzus angielski, gdzie stosuje się pojęcia *conscientization* w rozumieniu procesu rozwoju krytycznej świadomości poprzez wspólnotowe i równoległe działanie i myślenie „w” i „o” rzeczywistości. Niemniej pojęcie „konscienctyzacji” nie może zadowalać ze względu na to, że stanowi przykład jakiegoś nowego, ściśle specjalistycznego, a przez to hermetycznego żargonu.

W każdym razie, w pierwszej kolejności zrekonstruuję zastosowanie przez K. Wacha koncepcji P. Freirego, by przejść do analizy pojęcia „przedsiębiorczości” w pracy brazylijskiego pedagoga, będącej bodaj ostatnim tekstem z etapu pedagogii uciśnionych, a chodzi o *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* [Uświadamianie. Teoria i praktyka wyzwolenia: wprowadzenie do myśli Paula Freirego – przyp. P.S.]. Na tę pracę powołuje się K. Wach. Drugi krok będzie polegał na spojrzeniu na interpretację K. Wacha filozofii P. Freirego z perspektywy krytyki ideologii społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. W trzeciej części artykułu przedstawię dyskusję freirystów wokół pojęcia *conscientização*, którego odczytanie stało się – jak określił to sam P. Freire – „obiektyw-

nie reakcyjne” (za: Romão, Gadotti 2012, s. 52). Dyskusja nad pojęciem *conscientização* natomiast wiąże się z problemami, które K. Starego (2016) dostrzega w kompetencyjnym pojmowaniu procesu emancypacji, a co wiąże się z coraz szerszą adaptacją koncepcji J. Rancièrè'a do pogłębienia radykalnych odczytań filozofii wychowania P. Freirego. Odchodzenie P. Freirego od użycia pojęcia *conscientização* zbiega się w czasie z doświadczeniami drugiej połowy lat 70. i początku lat 80. ubiegłego wieku, a więc z powolnym przejściem Brazylii do demokracji, z Freirowskim doświadczeniem afrykańskim, powrotem P. Freirego z przymusowej emigracji, założeniem *Partido dos Trabalhadores* (P. Freire był jej członkiem-założycielem), ale przede wszystkim – przez to, że filozofia P. Freirego ma charakter indukcyjny – przesileniem paradygmatycznym. Polegało ono na uwzględnieniu doświadczeń akcji alfabetyzacyjnych z Afryki luzofońskiej, co *de facto* sprowadzić można do zaakcentowania przez P. Freirego klasowych i ekonomicznych przesłanek procesów edukacji skoncentrowanej na wyzwoleniu (Scocuglia 2005; Romão, Gadotti 2012). Mówiąc wprost, odchodzenie P. Freirego od używania pojęcia *conscientização* łączy się z radykalizacją filozofii tego brazylijskiego edukatora, a także z równoległym dowartościowaniem warstw ludowych.

Edukacja dla przedsiębiorczości i Paulo Freire w społeczeństwie wiedzy

Od razu zastrzec muszę, że choć nie zgadzam się z K. Wachem w kwestii wykorzystania koncepcji P. Freirego, to w żadnej mierze nie mam ani zamiaru, ani tym bardziej możliwości, monopolizowania interpretacji dorobku myślowego tego brazylijskiego edukatora i filozofa wychowania. Nawet więcej, to eklektyczny i indukcyjny charakter teorii P. Freirego umożliwia spoglądanie na pedagogikę emancypacyjną z różnych, czasami wykluczających się perspektyw. I tak w myśli P. Freirego znaleźć możemy wątki teologii wyzwolenia, personalizmu, psychologii humanistycznej, psychoanalizy, egzystencjalizmu, pragmatyzmu, różnych odmian marksizmu od samego Marksa przez Gramsciego po Frankfurtyczków, kantyzmu, heglizmu, teorii postkolonialnej, czy hermeneutyki, a nawet neopozytywizmu w odmianie racjonalizmu krytycznego. Co ważniejsze, wątki inspirujące P. Freirego czasami wzajemnie się wykluczają. Dlatego zdarza się, iż P. Freire dokonuje znaczących przekształceń interpretowanych przez siebie tekstów, tak by móc coś sobie wytłumaczyć, czy coś zrozumieć z własnej praktyki edukacyjnej. Jest to jedna z ważniejszych konsekwencji indukcyjnego charakteru Freirowskiej filozofii wychowania. Rażącem przykładem swobodnej interpretacji w dorobku P. Freire jest wykorzystanie przez niego pojęcia „społeczeństwa otwartego” K.R. Poppera bez całego negatywnego bagażu znaczeń związanego z ty-

tułowymi „wrogami” społeczeństwa otwartego, w skład których wchodzi kluczewi dla myśli P. Freirego filozofowie, a chodzi o K. Marksa i G.W.F. Hegla (Popper 1993; Freire 1967, s. 46). Dodatkowo, wczesny P. Freire z *Educação como prática da liberdade* to inny P. Freire niż ten z *Pedagogia do Oprimido*. Inny P. Freire jest w *A importância do ato de ler*, a jeszcze inny w *Pedagogia da Esperança*. Te cztery wymienione prace stanowią egzemplifikacje czterech etapów rozwoju paradygmatu Freireowskiego, zgodnie z analizami A. Scocuglii (2005): pierwszy jest bardziej liberalny, drugi bardziej socjalny, trzeci bardziej marksistowski, a czwarty bardziej postmodernistyczny. Z takim też podejściem należy podchodzić do bogactwa interpretacji dorobku P. Freirego, ale nie przeszkadza to ostrożnie zadać pytanie, która z interpretacji jest trafniejsza, czy bardziej uzasadniona.

Przejdźmy jednak do edukacji przedsiębiorczej w ujęciu K. Wacha, u którego możemy przeczytać:

Narodowe systemy edukacyjne (również polski system edukacyjny) wymagają intensyfikacji edukacji na rzecz kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości, ale także i edukacji ekonomicznej, a kwestia ta jest podnoszona przez coraz szersze grono ekspertów (Wach 2014b, s. 5–6).

Bardzo wyraźnie zarysowany jest tutaj powinnościowy charakter pedagogiki i edukacji, co wydaje się stałą cechą dyskursu pedagogicznego w relacji do polityki (Szkudlarek 2017). Podążając za T. Szkudlarką pedagogiczną interpretacją teorii pustych znaczących E. Laclau (2004; 2009) i C. Mouffe (2007), stajemy przed zadaniem odkrycia treści pustych znaczących organizujących dyskurs pedagogiki przedsiębiorczości oraz poetyki dyskursywnego konstruowania społecznej obiektywności. Dyskurs pedagogiki przedsiębiorczości zawiera uogólnioną i abstrakcyjną kategorię „naród” z jego „systemem edukacji” w relacji do innych „narodów” i ich „systemów edukacji”, które poprzez „edukację dla przedsiębiorczości” i „edukację ekonomiczną” konstruować mają podmioty „kreatywne”, „innowacyjne”, „przedsiębiorcze”, zaś racjonalność tych poczynań uzasadniana jest przez „coraz szersze grono ekspertów”. W innym miejscu K. Wach pisze, że *postawy i intencje przedsiębiorcze, innowacyjność, kreatywność, inicjatywność to główne z atrybutów pożądanых na rynku pracy* (Wach 2014a, s. 12) Wyciąga stąd wniosek, że *przedsiębiorczy uniwersytet (...) powinien kształcić kadry, które będą umiały znaleźć się na współczesnym rynku pracy* (tamże), czyniąc z bezosobowego „ryнку pracy” centralny punkt społecznego układu odniesienia dla edukacji. Nasuwa to na myśl dyskurs tradycyjnej pedagogiki pracy (Stańczyk 2013) i „bankową” alfabetyzację ekonomiczną (Kowzan 2013), czy w ogóle dominację neoliberalnego dyskursu w edukacji wraz z jego krytyką obecną w polskiej pedagogice radykalnej (zob. m.in.: Boryczko 2015; Gawlicz 2008; Kwieciński 2007; 2011; Popow 2016; Potulicka, Rutkowiak 2010; Rudnicki 2008; Rutkowiak 2005; Starego 2012; 2013; Starnawski 2012; 2015; Szkudlarek 2001; Szwabowski 2014; 2016; 2017). Mówiąc wprost, edukacja dla przedsiębiorczości pojmowana jako adaptacja do

nieprzyjaznych warunków późnokapitalistycznego rynku pracy jest co najwyżej ideologiczną nadbudową materialnej bazy, taką konstrukcją, która wywołuje jakiś rodzaj syndromu sztokholmskiego, w którym pracująca większość jest zakładnikami bogatej mniejszości (Stańczyk 2013, s. 190–201). Moim zdaniem, nie ma to nic wspólnego z Freirowską koncepcją pedagogiki emancypacyjnej, wbrew temu, co sugeruje K. Wach tymi słowami:

Przedsiębiorcza pedagogika wyrasta z koncepcji konscientyzacji (br. [sic! – przyp. P.S.] conscientização) stworzonej przez brazylijskiego teologa i pedagoga Paulo [sic! – przyp. P.S.] Freire'a, dla którego celem pracy dydaktycznej nie jest ani przekazywanie wiedzy, ani wdrożenie określonych sposobów zachowań, ale wspólne zmierzanie do przebudzenia i rozwoju świadomości zaangażowanej (perspektywa pedagogiki krytycznej). Konscientyzacja jest zatem budzeniem świadomości, a w pedagogice przedsiębiorczej świadomość przedsiębiorcza jest nieodzowna (Wach 2014a, s. 13–14).

I dalej:

Obok wspomnianych filozoficzno-teologicznych korzeni pedagogiki przedsiębiorczej ma ona bardzo pragmatyczny wymiar, sprowadzający się do przedsiębiorczego nauczania (...) będącego przeciwieństwem nauczania tradycyjnego (...), czyli do wykorzystywania aktywnych metod nauczania, które od kilku dekad są dominujące w pedagogice, zwłaszcza w dydaktyce ogólnej i metodykach szczególnych nauczania (tamże, s. 14–15).

W ujęciu K. Wacha „koncepcja konscientyzacji” jest opozycyjna wobec „przekazywania wiedzy” i „wdrożenia określonych sposobów zachowań”, a jej celem jest „przebudzenie i rozwój świadomości zaangażowanej”, dydaktycznie zaś pedagogika emancypacyjna P. Freirego zredukowana jest do „aktywnych metod nauczania”. Natomiast swobodne skojarzenie pojęcia „budzenie świadomości” i nieodzowności „przedsiębiorczej świadomości” ma dowodzić związku między filozofią P. Freirego i pedagogiką przedsiębiorczości. Jeszcze bardziej niepokojący wątek pojawia się w podsumowaniu tekstu K. Wacha (tamże, s. 27), gdzie pisze on, iż *celem nauczania przedsiębiorczości (nauczania na rzecz przedsiębiorczości) jest promowanie kreatywności, innowacyjności i samozatrudnienia*. O ile kreatywność i innowacyjność są pojęciami trudniejszymi do mierzenia, o tyle dużo łatwiej o empiryczne wskaźniki samozatrudnienia. Mówiąc zupełnie wprost, jeżeli edukacja dla przedsiębiorczości ma mieć za cel rozwijanie samozatrudnienia, to sprowadza się on do produkowania kolejnych kohort pasywnych i subordynowanych prekariuszy, którzy są w analogicznym miejscu struktury społecznej, w jakim byli niepiśmienni bezrolni chłopcy czy niewykwalifikowani robotnicy portowi, gdy P. Freire rozpoczął swoją emancypacyjną epopeję. Jednak pomysł P. Freirego nie polegał na tym, by z bezrolnych chłopów (całkowicie zależnych od fazenderów) poprzez naukę czytania i pisanania uczynić wydajniejszych

czy bardziej „przedsiębiorczych” pracowników wielkopańskich plantacji. Chodziło mu raczej o doprowadzenie do reformy rolnej i jej polityczne zdyskontowanie (Freire 1979b).

Tym samym nawiązanie K. Wacha do P. Freirego jest próbą wciągnięcia go do neoliberalnego dyskursu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy ze wszystkimi konsekwencjami, o których pisze T. Szkuclarek. W tym miejscu możemy przejść do pojęcia *conscientização*, gdyż sposób, w jaki używa go K. Wach, nasuwa zauważony przez T. Szkuclarkę (2017, s. 79–86) proces konstruowania niewiedzy. T. Szkuclarek osadza konstruowanie społeczeństwa w dyskursie neoliberalnym w kontekście dokonywania reform ekonomicznych za pośrednictwem edukacji (tamże, s. 74), czego doskonałym przykładem jest wywód K. Wacha. Mamy tu – zdaniem T. Szkuclarkę – z „dwukierunkowym” działaniem–myśleniem pedagogiki o tym, by z jednej strony stworzyć silny podmiot, a z drugiej uczynić go przedmiotem interwencji (tamże, s. 74). Model uczenia się całościowego weksluje odpowiedzialność za uczenie się na jednostki. Zarazem osłabia podmiot za pomocą skonstruowanej niewiedzy. Jak pisze T. Szkuclarek: *mówimy tutaj o produkcji, dystrybucji niewiedzenia i zarządzaniu nim, ignorancją jako o granicy obszaru wiedzy i jako o punkcie odniesienia dla mierzenia wartości kapitału wiedzy* (tamże, s. 85).

Najważniejsza konsekwencja dyskursu społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy zasada się zatem na deprecjonowaniu wartości wiedzy, którą dysponują – używając języka Freireowskiego – warstwy ludowe, i uzależnieniu tychże od wiedzy reprezentującej dominujący dyskurs i warstwy uprzywilejowane. To, co bezsprzecznie łączy P. Freirego i J. Rancière’a, to dostrzeżenie, że sformalizowana szkoła, będąca w centrum społeczeństwa wiedzy, oparta jest na zasadzie edukacyjnej, którą jest „przymusowe, narzucone ogłupienie” (ang. *enforced stultification*) (Rancière 1991, s. 7) rozumiane jako proces, poprzez który osoba ucząca się wydaje się – także sama sobie – głupia.

Tymczasem jednym z podstawowych założeń emancypacyjnej edukacji ludowej w duchu Freireowskim jest założenie o konieczności uznania wiedzy i wartości warstw uciśnionych, gdyż jest to warunek konieczny możliwości demokratycznych relacji w procesach edukacyjnych, ale – co ważniejsze – takie założenie ma charakter produktywny (Stańczyk 2016a, s. 47–49). Mówiąc inaczej, poprzez ten prosty gest uzyskuje się możliwość wzajemnego uczenia się nauczycieli i osób uczących się wobec rzeczywistości, w której obie te grupy żyją. Natomiast konsekwencją logiczną koncepcji *conscientização* w interpretacji K. Wacha z jej kompetencyjnym wymiarem jest takie pojmowanie edukacji dla przedsiębiorczości, które wymaga skonstruowania niewiedzy osób uczących się. Będziemy tu mieli zatem do czynienia z podmiotem odpowiedzialnym za swoje braki przedsiębiorczości, innowacyjności i kreatywności, skoro dopiero trzeba się tego nauczyć.

Przy tym warto na serio zapytać o emancypacyjną, Freireowską edukację dla przedsiębiorczości, skoro temat ten został wywołany przez K. Wacha. Pewną odpowiedzią

jest rozwijanie przez badaczy związanych z Instytutem Freirego koncepcji *Solidarnej Ekonomii Ludowej* (port. *Economia Popular Solidária*) (Gadotti 2009; Martins 2008; Stańczyk 2016c). Ja będę jednak podążał za tekstem P. Freirego, na który powołał się K. Wach.

K. Wach odnosząc się na *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (Freire 1979a) dotarł do bardzo nietypowego tekstu. Nietypowość tego źródła polega na tym, że choć P. Freire figuruje jako autor książki (w stopce zawierającej dane bibliograficzne zebrane zgodnie z metodologią Brazylijskiej Izby Książki [port. *Câmara Brasileira do Livro*]), to faktycznie jest to tekst zredagowany przez pracowników *Ekumenicznego Instytutu dla Rozwoju Narodów*, stanowiący syntezę myśli P. Freirego z pierwszego i drugiego etapu rozwoju jego paradygmatu. Natomiast omawiana książka P. Freirego w sposób jedynie marginalny wzmiankuje o jego doświadczeniach afrykańskich, będących istotą trzeciego etapu rozwoju paradygmatu myślenia o pedagogii emancypacyjnej. Najnowszym „wynalazkiem”, który pojawia się w *Conscientização...*, jest pogląd P. Freirego na temat „neutralnej” edukacji, nauki i badań, które jednak również pochodzi z etapu drugiego, ale obecne było w myśleniu Freirego także w trzecim i czwartym etapie (zob. m.in.: P. Freire 1975; 1979a; 1979b; 1981; 1989; 1997). *Conscientização...* składa się z trzech części. Pierwsza zawiera rys biograficzny z naciskiem położonym na doświadczenia edukacyjne P. Freirego w Brazylii (przed zamachem stanu z 1964 roku) oraz w Chile (w okresie trwania reformy rolnej) (Freire 1979a, s. 9–14). Druga część zawiera opis założeń filozoficznych i rozwiązań dydaktycznych na rzecz alfabetyzacji (tamże, s. 15–30). Trzecia i najbardziej rozbudowana stanowi natomiast wykład relacji między polityką i edukacją, skoncentrowany na pojęciu wolności, emancypacji i opresji, by ostatecznie wypracować pojęcie akcji kulturalnej na rzecz wyzwolenia (tamże, s. 31–48).

Analiza książki P. Freirego, na którą powołuje się K. Wach, znajdując tam korzenie koncepcji edukacji na rzecz przedsiębiorczości, nie pozostawia wątpliwości, że zagadnienie przedsiębiorczości jest tam raczej poboczne i wiąże się pośrednio z pragmatystycznymi inklinacjami P. Freirego i praktycznością jego teorii. Mówiąc wprost, pojęcie przedsiębiorczości (port. *empreendedorismo*) w ogóle nie występuje w tekście. Najbliższy temu słowu jest czasownik „przedsiębrać” (port. *empreender*). Występuje on jednak w potocznym znaczeniu i nie jest używany jako wehikuł napędzający teorię pedagogii uciśnionych. Ujmując to jednoznacznie, przedsiębiorczość i przedsiębranie nie są słowami kluczowymi teorii P. Freirego, co jednak nie wyklucza ciekawego rezultatu tego interpretacyjnego „głuchego telefonu”. Otóż, jeżeli filozofia wychowania P. Freirego miałyby być pedagogią przedsiębiorczości – na co oczywiście można przystać – to byłaby to pedagogia, której przedsięwzięciem jest emancypacja, poprzez którą uciśnieni przed-się-biorą wolność. I tak P. Freire pisze: *Przedsiębiorze się rewolucje na rzecz wyzwolenia ludzi, dokładnie dlatego, że ludzie rozumieją, że są uciśnieni i są świadomi rzeczywistości ucisku, w którym żyją* (tamże, s. 47–48). W ostat-

nim akapicie *Conscientização*... wyjaśniana jest dystynkcja między „akcją kulturalną” i „rewolucją kulturalną”, gdzie to pierwsze pojęcie ma szerszy zakres, ale – co ważniejsze – także w tym passusie P. Freire pisze o „przedsięwzięciu”:

Kończąc, wyjaśniamy powody, dla których mówimy o akcji kulturalnej i rewolucji kulturalnej, jako o różnych momentach procesu rewolucji. Akcję kulturalną na rzecz wyzwolenia przedsięwzięcie się przeciwko dominującym elitom władzy, gdy tymczasem rewolucja kulturalna rozwija się harmonijnie z reżimem rewolucyjnym, to jednak nie oznacza, że pozostaje podporządkowana rewolucyjnej władzy. Rewolucja kulturalna pojmuje wolność jako cel końcowy. Przeciwnie akcja kulturalna, która by była przeprowadzona przez opresyjny reżim, może być strategią dominacji: w tym jednak wypadku nigdy nie stanie się rewolucją kulturalną (tamże, s. 48).

Jeżeli zatem pedagogia uciśnionych ma być formą pedagogiki na rzecz przedsiębiorczości, to przedsiębiorczość musiałaby sprowadzać się do działań emancypacyjnych i rewolucji kulturalnej. Mówiąc wprost, jeżeli miałyby być jakaś emancypacyjna edukacja na rzecz przedsiębiorczości, to – do tego momentu możemy powiedzieć, że zasadzałyby się na akcji kulturalnej, która zmierzałaby do zrewolucjonizowania relacji społecznych opartych na dominacji i opresji. Ciągle jednak pozostaje pytanie o wartość pojęcia *conscientização*, z którego P. Freire stopniowo wycofuje się na kolejnych etapach rozwoju swego paradygmatu pedagogii emancypacyjnej, a które potencjalnie może także stać się myślowym artefaktem społeczeństwa opartego na wiedzy w rozumieniu krytykowanym przez T. Szukdlarka.

Problematyczność pojęcia *conscientização*, czyli jak P. Freire się z niego wycofał

Zdaniem J.E. Romão pojęciem analogicznym dla *conscientização* jest na etapie afrykańskim P. Freirego pojęcie „reafrykanizacji (i dekolonizacji) umysłów” i to jest ostatni moment użycia terminu *conscientização* w sposób charakterystyczny dla okresu pedagogii uciśnionych (Romão, Gadotti 2012, s. 49). J.E. Romão, zainspirowany do przesłedzenia historii pojęcia *conscientização* przez L. Cortesão, dochodzi jego źródeł w pracy *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* i rozpowszechnienie przez arcybiskupa R.D. Helderá Câmáre, który przetłumaczył je na angielski i francuski (Romão, Gadotti 2012, s. 50; Freire 1979a, s. 15). Dla samego P. Freirego pojęcie *conscientização* automatycznie kojarzy się z edukacją jako wyzwoleniem, aktem poznania, krytyką rzeczywistości, alfabetyzacją, mobilizacją społeczną uciśnionych, działaniem politycznym, historycznym zobowiązaniem, utopią (tamże). Na etapie

pedagogii uciśnionych pojęcie *conscientização* należało do twardego rdzenia teorii Freireowskiej, ale w 1994 roku w Meksyku, w trakcie dyskusji na temat szkolnictwa wyższego P. Freire stwierdza wprost:

W latach 70. zamartwiałem się tymi problemami. Powiązane to było ze słowem conscientização i było czymś niewiarygodnym: dokądkolwiek poszedłem, napotykałem to słowo w nawiązaniu do mojego projektu, które, w większości wypadków, było obiektywnie reakcyjne, czasami subiektywnie naiwne, a czasami oświeceniowe (Freire za: Romão, Gadotti 2012, s. 51–52).

Tak więc w ciągu zaledwie dekady status pojęcia *conscientização* zmienił się z *centralnego pojęcia moich idei edukacyjnych* (Freire 1979a, s. 15) w pojęcie zagrożone interpretacjami „obiektywnie reakcyjnymi”, „naiwnie subiektywnymi”, a w najlepszym razie, w złym znaczeniu, „oświeceniowymi”. Zdaniem J.E. Romão, P. Freire ostatni raz użył na serio pojęcia *conscientização* w 1987 roku w trakcie seminarium z I. Illichem w Genewie, a potem jedynie próbował wyjaśniać i prostować najbardziej naiwne i obskurantkie interpretacje pojęć z wcześniejszych swoich prac (Romão, Gadotti 2012, s. 52). Niemniej, jak zauważa J.E. Romão, rezygnacja z pojęcia *conscientização* nie była całkowicie konsekwentna, gdyż P. Freire używa go w *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* i *Pedagogia da Indignação*, choć właśnie w konwencji sygnalizowania problemów z pojęciem tym związanych (tamże).

Gdzie może leżeć problem z pojęciem *conscientização*? Trafnie definiuje to K. Starego, dostrzegająca paradoksalne konsekwencje kompetencyjnego podejścia do procesu emancypacyjnego w edukacji, które za swój niekoniecznie uświadamiany, negatywny punkt odniesienia ma deficytowy obraz osoby uczącej się (Starego 2016, s. 41). Drugi istotny mankament takiego pojmowania procesu budzenia świadomości krytycznej – za pośrednictwem kompetencji komunikacyjnych – wikła pedagogikę emancypacyjną w błąd, który polega na tym, że *cel staje się warunkiem wstępnym realizacji* (tamże, s. 38). Propozycja K. Starego polega na przeniesieniu uwagi w procesach edukacji emancypacyjnej ze świadomości osoby uczącej się na warunki, w których dokonują się procesy uczenia się:

Tym samym, przedmiotem edukacyjnej interwencji nie jest świadomość, ale edukacyjne warunki, które mają pozwolić na wyłonienie się wspólnego/kolektywnego działania, zmieniającego w dalszej kolejności sposób myślenia aktorów (tamże, s. 44).

I dalej:

Opiera się ona [proponowana przez K. Starego pedagogika „trzeciego terminu” – przyp. P.S.] na założeniu konieczności przesunięcia edukacyjnego zainteresowania jednostką, czy mówiąc dokładniej, jej indywidualnymi kompetencjami krytycznymi, w stronę warunków, które pozwalają na upodmiotowienie (tamże).

Propozycja K. Starego jest spójna z tym, w jaki sposób przekształcił się paradygmat Freireowski w okresie doświadczeń afrykańskich. Wskazałbym tutaj przede wszystkim na odrzucenie założenia o braku zdolności osób uczących się (zob.: Stańczyk 2017, s. 50), a za tym idzie, także odrzucenie tezy o nierówności w procesach uczenia się, uznanie kultury ludowej i warstw ludowych (Stańczyk 2016a, s. 47–49), a w konsekwencji założenie radykalnej równości i symetryczności w relacjach edukacyjnych, co wiąże się z koncepcją edukacji „z” ludem (tamże, s. 46–48). Przeciwnieństwem edukacji „z” ludem jest edukacja „dla” ludu, która ma manipulacyjny charakter i stanowi o „reakcyjnej”, „naiwnej” czy nadmiernie „oświeceniowej” interpretacji pojęcia *conscientização*. Etap afrykański w filozofii P. Freirego wiąże się również – co jest najważniejsze z punktu widzenia rozważań nad pedagogiką przedsiębiorczości – radykalizacją jego pedagogii za sprawą powiązania pedagogii emancypacyjnej z procesem pracy (Romão, Gadotti 2012, s. 60). Innymi słowy, jeżeli – jak pisze K. Starego (2016, s. 44) – *przedmiotem edukacyjnej nierówności nie jest świadomość, ale edukacyjne warunki*, to te pojmowane są przez P. Freirego bardzo szeroko, jako całość warunków materialnych i niematerialnych ludzkiego życia, ze szczególnym uwzględnieniem stosunków produkcji. Tak więc przekształcanie warunków życia jest edukacyjnym momentem, w którym ustanawiana jest równość między nauczycielami a osobami uczącymi się, gdyż dla wszystkich stron tego procesu zadania, przed którymi stają, które przed-się-biorą, są zadaniami trudnymi. W warunkach saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej była to przede wszystkim walka z głodem, malarią i gruźlicą – to są tematy produktywne, wobec których osoby uczące się i nauczyciele są równo kompetentne.

Tekst P. Freirego, w którym ten przedstawiał doświadczenia saotomejskie nosi tytuł *A importância do ato de ler* [Znaczenie aktu czytania – przyp. P.S.] i choć jego pierwsze wydanie dzieli od *Conscientização...* zaledwie dwa lata, to faktycznie teksty te wyznaczają granicę między używaniem a wycofaniem się z użycia pojęcia *conscientização* ze wszystkimi wyżej omówionymi powodami.

A importância..., jak głosi podtytuł, złożona jest z trzech artykułów, które się uzupełniają, a ich przedmiotem są doświadczenia saotomejskie P. Freirego. Sam natomiast *casus* saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej był na tyle interesujący dla brazylijskiego odbiorcy, że za sprawą C. Brandão duża część materiałów używanych na Wyspach Świętego Tomasza i Książęcej (dalej STP) została opublikowana w Brazylii (Freire 1989, s. 8). Jak już wskazałem, w całym omawianym tekście ani razu nie pojawia się pojęcie *conscientização*, co oznacza ważne przekształcenie paradygmatu Freireowskiego. Przy tym P. Freire nie rezygnuje z pojęcia świadomości, a jedynie z pojęcia uświadamiania z jego potencjalnie nadmiernie oświeceniowym, a jednocześnie naiwnym i wręcz reakcyjnym odczytaniem alfabetyzacji schodzącej od wykształconych elit do niewykształconych mas.

Dla opisanego przedsięwzięcia edukacyjnego, w którym P. Freire brał udział na STP, używa on określenia *edukacji krytyczno-demokratycznej* (Freire 1989, s. 20), której

celem (na etapie postalfabetyzacji) jest *efektywna partycypacja ludu uznanego za podmiot rekonstrukcji kraju* (tamże, s. 23). Koncepcja Freirewska często znajduje konceptualizację w parach przeciwstawnych pojęć. Podobnie jest też w *A importância...*, gdzie kluczowym rozróżnieniem jest krytyczne i naiwne pojmowanie alfabetyzacji, czytania czy edukacji w ogóle. Dopiero w tym kontekście pojawiają się wątki uznania warstw ludowych oraz ich kultury; założenie wartości wiedzy, jaką posiadają warstwy ludowe, jako warunku antyautorytarnej edukacji; koncepcja zaangażowanej i nieneutralnej edukacji; ale przede wszystkim koncepcja lektury świata, łączącej się z celową działalnością człowieka, którą jest praca. Mówiąc wprost, wyróżniającym składnikiem paradygmatu Freireowskiego z tego etapu jest uznanie silnego związku między procesem pracy i procesem poznania (tamże, s. 28)

W wypadku *krytycznie pojmowanego aktu czytania* nie chodzi o dekodowanie *czystego słowa pisanego*, ale o *rozumienie tekstu* [które – przyp. P.S.] *może zostać osiągnięte poprzez krytyczną lekturę, implikującą rozumienie relacji między tekstem i kontekstem* (tamże, s. 9). Przy tym, „czytanie świata” poprzedza, a jego rezultaty są zbieżne z „czytaniem słowa” (tamże, s. 9, 15–18). Takie stanowisko P. Freirego przekłada się na krytykę tradycyjnej i niemancypacyjnej edukacji, krytykę, która powoduje, że szkoła stanowi *przerwę w lekturze świata*, opowiadając się po stronie materializmu dydaktycznego, mechanicznego zapamiętywania treści i ilościowego kryterium oceny wytwarzanych przez ucznia treści (tamże, s. 11–12). Tymczasem, jak pisze P. Freire:

Po pierwsze, wydaje mi się kluczowe, aby podkreślić, iż zawsze postrzegałem alfabetyzację dorosłych jako akt polityczny, a jednocześnie akt poznania i dlatego też jako akt twórczy. Wydawało mi się niemożliwe, aby zaangażować się w pracę, która polegałaby na mechanicznym zapamiętywaniu formuł ba-be-bi-bo-bu albo la-le-li-lo-lu. Stąd też także niemożliwe jest zredukowanie alfabetyzacji do nauczania czystego słowa, sylab czy liter. Nauczanie, którego proces polega na „faszerowaniu” przez alfabetyzatora, z założenia, „pustych” głów alfabetyzowanych. Wręcz przeciwnie, gdyż akt poznania to akt twórczy procesu alfabetyzacji, w procesie, który ma swój podmiot. A fakt, że ów podmiot potrzebuje pomocy edukatora, która ma miejsce w jakiegokolwiek relacji pedagogicznej, nie oznacza konieczności, by przekreślać jego kreatywność i odpowiedzialność za konstruowanie jego języka pisanego i czytanie tegoż języka (tamże, s. 13).

Wstępnym warunkiem koniecznym „faszerowania” głów uczniów wiedzą jest założenie ich niewiedzy, a konsekwencją trwale niesymetryczna relacja między nauczycielem i uczniem, i – jak określa to P. Freire – kwestionowanie *jedności między aktem nauczania i bycia nauczonym przez uczniów*, które stanowi o autorytarnej postawie nauczycieli i nauczycielek (tamże, s. 17). Tymczasem alfabetyzator uczy się od alfabetyzowanego – ta relacja jest symetryczna w warunkach, w których obie strony procesów edukacyjnych stają wspólnie przed zadaniem trudnym (tamże, s. 13). Mówiąc

wprost i nawiązując do problemów podnoszonych przez K. Starego, uznanie „naiwności” i „bezradności” alfabetyzowanych wobec mechanizmów władzy autorytarnej wymaga uznania własnej „naiwności” i „bezradności” w tych samych procesach, ze szczególnym uwzględnieniem procesu pracy (Freire 1986, s. 17).

Mówiąc językiem jednej z „czytanek” Freirowskich, *Każdy wie coś. Nikt nie wie wszystkiego* (*A Luta Continua*, s. 27). To oczywiste stwierdzenie zmienia relacje między nauczycielem a uczniem, ale także między „elitami” i masami społecznymi, gdyż z jednej strony kwestionuje wszechwiedzę nauczycieli oraz warstw uprzywilejowanych, ale z drugiej nie kwestionuje konieczności podejmowania wysiłku uczenia się i przekształcania świata. Ważniejsze jednak jest to, że P. Freire uznaje w swej filozofii wychowania wiedzę warstw uciśnionych, zdolność do jej gromadzenia i przetwarzania. Nieuznawanie wiedzy i kultury warstw ludowych jest dla niego oznaką autorytaryzmu:

Z autorytarnego i elitarystycznego, a więc dlatego reakcyjnego punktu widzenia, niezdolność ludu jest czymś właściwie naturalnym. Niezdolność do poprawnego myślenia, do poznania, tworzenia, na zawsze „niepełnoletni”, zawsze wystawieni na działanie idei zwanych egzotycznymi, lud wymaga, by być „chronionym”. Wiedza ludowa nie istnieje, nie istnieją autentyczne przejawy kultury ludowej, pamięć jego walk wymaga bycia zapomnianą, albo walki te należy zrekapitulować w opaczny sposób; „przysłowiowe nieokrzeseanie” ludu nie pozwala na jego aktywną partycypację w ciągłej przebudowie społecznej. Ci, którzy tak myślą i tak działają, bronią dziwnej demokracji, która staje się tym „czystsza” i doskonalsza, im mniej osób w niej uczestniczy (Freire 1989, s. 20).

Tak więc, wracając do problemów z pojęciem *conscientização*, należy podkreślić, że jego użycie z założeniem kompetencyjnej wizji procesu emancypacji przekreśla „krytyczno-demokratyczny” potencjał metody Freirowskiej. Jeżeli język jest systemem opozycji, to mamy tu kilka różnych strategii przewartościowania relacji społecznych w ogóle, a relacji edukacyjnych w szczególności. Najbardziej konsekwentnym rozwiązaniem jest po prostu uznanie, że warstwy uciśnione już spełniają wstępny warunek emancypacji, mając zdolność poznania, a szczególnie rozpoznania sytuacji ucisku, a to za sprawą lektury świata, która dokonuje się w procesach pracy. Niemniej w kresie, w którym powstaje *A importância...*, sam P. Freire „na świeżo” zetknął się z problemem naiwnego i reakcyjnego zinterpretowania pojęcia *conscientização*, podobnie jak „na świeżo” był przepełniony entuzjazmem za sprawą zakończonej sukcesem akcji alfabetyzacyjnej na STP. Dlatego rozwiązania, które pojawiają się w tym tekście P. Freirego, są raczej poszukiwaniami tego, czym ma być krytyczna edukacja, niż gotowymi odpowiedziami. I tak, jednym z rozwiązań jest uznanie nauczycielskiej „naiwności” i „bezradności”, co ma zbliżyć nauczycieli do uczniów. Innym, dowartościowanie słowa mówionego względem pisanego (tamże, s. 13). Po drugiej stronie jest naiwna wizja edukacji, która bazuje na: uznaniu magicznego charakteru słowa pisane-

go, uznaniu go za zbawienie; uznaniu analfabety za „człowieka straconego”, bezradnego i wyrwanego z rzeczywistości; uznaniu alfabetyzacji za gest dobrej woli „lepszemu światu”; pozbawieniu podmiotowego charakteru osoby uczącej się (tamże, s. 18). Naiwna wizja edukacji ma zdaniem P. Freirego jeszcze jeden ważny składnik, a jest nim:

Mit neutralności edukacji polegający na negacji politycznej natury procesu edukacyjnego i pojmowaniu go jako czystego, w który angażujemy się w służbie ludzkości pojmowanej abstrakcyjnie, jest punktem wyjścia do zrozumienia fundamentalnych różnic między naiwną praktyką, praktyką „chytą”, i inną, krytyczną (tamże, s. 15).

Dopiero odpowiedź na pytanie, na czyją korzyść i za czym, a także przeciwko komu i przeciwko czemu dokonuje się konkretny proces edukacyjny, pozwala na porażenie sobie z konceptualizacją sytuacji edukacyjnej (tamże).

Zakończenie: szkolne kultury ciszy i elitarna pogarda

Dostrzegając historyczną rolę uciśnionych, P. Freire podkreśla, że uciśnieni sami się wyzwolą, a w konsekwencji wyzwolą także uciskających (Freire 1997, s. 51). Ten historiozoficzny optymizm nie zwalnia jednak nikogo z moralnej odpowiedzialności za ucisk, bo nie jest nią przerzucenie odpowiedzialności za ucisk na barki uciśnionych. Proponowałbym raczej myślenie w kategoriach budowania solidarności między tymi, którzy są uciśnieni, a tymi, którym, mając fałszywą świadomość swojej pozycji społecznej, wydaje się, że wyniesieni są ponad warstwy ludowe. Zbyt często w przestrzeni szkolnej i akademickiej napotkać można pełnych samozadowolenia nauczycieli i akademików utyskujących na uczniów i studentów, że tacy słabi, leniwi, niezainteresowani, głupi, nieprzygotowani, nieoczytani, nieokrzesani i niewychowani. Pogarda dla uczniów i studentów, wynikająca z założenia własnej wyższości intelektualnej i moralnej to najbrutalniejsza konsekwencja kompetencyjnego pojmowania procesu emancypacji. Pogarda ta wytwarza kolejne obszary kultury ciszy, co całkowicie jest niewłaściwe w polu edukacji, w którym przecież chodzi o mówienie i włączanie do dyskusji. Nie ma demokracji bez demokratycznej dyskusji i bez włączenia do niej warstw ludowych – jak pisze o tym P. Freire:

Każdy z nas jest bytem w świecie, ze światem i z innymi. (...) bycie edukatorem lub edukatorką, oznacza uznanie innych – nieważne czy alfabetyzowanych, czy uczestników kursów uniwersyteckich; czy uczniów szkoły podstawowej, czy człon-

ków zgromadzenia ludowego – [mają oni – przyp. P.S.] prawo do wypowiedzenia własnego zdania. Ich prawo do zabrania głosu koresponduje z naszym obowiązkiem wysłuchania go. Do właściwego wysłuchania, wysłuchania z przekonaniem, które wypełnia ów obowiązek, a nie w złej wierze, by osiągnąć korzyść, otrzymując więcej w zamian. Niemniej słuchanie implikuje także mówienie, z powinnością słuchania koresponduje również obowiązek mówienia do nich. Słuchanie, w znaczeniu powyżej wyłożonym, u swej podstawy oznacza rozmawianie z nimi, podczas gdy mówienie do nich byłoby po prostu formą pozbawioną słuchania ich. Mówienie im naszego zdania bez odsłonięcia się i bez oddania się im, z aroganckim przekonaniem, że jesteśmy po to, by ich zbawić, to nasza maniera potwierdzania elitaryzmu, z konieczności autorytarna. To nie jest sposób działania edukatorki i edukatora, których opcją jest wyzwolenie. Którzy jedynie mówią i nigdy nie słuchają; którzy „unieruchamiają” poznanie i zmianę osoby uczącej się, nieważne czy w szkołach podstawowych, czy na uniwersytetach; którzy słuchają echa swych własnych słów, swego rodzaju oralnego narcyzmu, który uznaje klasę pracującą za buńczuczną w walce o swe prawa, a z drugiej strony uznaje ją za nieokrzesaną i niezdolną, a przez to wymagającą tego, by być wyzwoloną odgórnie [przez wyższe warstwy społeczne – przyp. P.S.], a to ma niewiele wspólnego z rzeczywistym wyzwoleniem i demokracją. Wręcz przeciwnie, działa się, jak się myśli, świadomie lub nieświadomie wspomaga się [w ten sposób – przyp. P.S.] zachowanie struktury autorytarnej (Freire 1989, s. 16–17).

Dyskusja ta ma jednak sens dopiero wtedy, gdy obie strony wymiany edukacyjnej stają naprzeciw trudnym zadaniom dotyczącym ich wspólnego świata życia.

Bibliografia

- A Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular*, 1978, Ministério de Educação Nacional e Desporto, São Tomé.
- BORYCZKO M., 2015, *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- CRARY J., 2015, 24/7. *Późny kapitalizm i koniec snu*, Karakter, Kraków.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 2007, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- FREIRE P., 1967, *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967, dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf (dostęp: 01.09.2017).
- FREIRE P., 1975, *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto.
- FREIRE P., 1979a, *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, Cortez & Moares, São Paulo, http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf (dostęp: 01.09.2017).
- FREIRE P., 1979b, *Educação e mudança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf (dostęp: 01.09.2017).

- FREIRE P., 1981, *Ação Cultural para a Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, http://forumaja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf (dostęp: 01.09.2017).
- FREIRE P., 1989, *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo, http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf (dostęp: 01.09.2017).
- FREIRE P., 1997, *Pedagogia da Esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1997, dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf (dostęp: 01.09.2017).
- FREIRE P., 2000, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków.
- FREIRE P., GIROUX H.A., 1993, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część III, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- GADOTTI M., 2009, *Economia solidária como práxis pedagógica*, Ed,L, São Paulo.
- GAWLICZ K., 2008, *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkoli*, Zeszyty Etnografii Wrocławskiej, 1(10).
- GAWLICZ K., STARNAWSKI M., 2014, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- GRZYBOWSKI P.P., 2009, *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości uciśnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*, [w:] R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Edukacja i praca*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- GRZYBOWSKI P.P., 2014, *Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazy z Ameryki Łacińskiej*, *Studia Pedagogiczne*, t. LXVII.
- KOPCIEWICZ L., 2011, *Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire*, *Forum Oświatowe*, vol. 23, nr 2(45).
- KOSTYŁO H., 2011, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, *Forum Oświatowe*, vol. 23, nr 2(45).
- KOWZAN P., 2013, *Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim*, *Praktyka Teoretyczna*, 1(7).
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 2011, *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- LACLAU E., 2004, *Emancypacje*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- LACLAU E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- LACLAU E., MOUFFE CH., 2007, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- MARTINS A., 2008, *Desafios da economia solidária*, Ed,L, São Paulo.
- POPPER K.R., 1993, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, Warszawa.
- POPOW M., 2016, *Przedstawienia ubóstwa kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych* [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach*, t. I, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RANCIÈRE J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford.
- RUDNICKI P., 2008, *Edukacja obywatelska i poszukiwania podmiotu w pedagogice*, *Forum Oświatowe* (numer specjalny).
- RUTKOWIAK J., 2005, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(31).
- SCOCUGLIA A.C., 2005, *Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna*, *Educação, Sociedade e Culturas*, N° 29.
- SKORULSKI K., 2014, *Od ideologicznej samotności do dialogicznego spotkania: F. Ebner, L. Althusser, P. Freire*, *Forum Oświatowe*, vol. 26, nr 1(51).

- STAŃCZYK P., 2010, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3(51).
- STAŃCZYK P., 2012, *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność*, Ars Educandi, t. IX, 2012.
- STAŃCZYK P., 2016a, *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(73).
- STAŃCZYK P., 2016b, *Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(74).
- STAŃCZYK P., 2016c, *Ekonomia dla emancypacji: doktryny gospodarcze w Instytucie Paula Freirego*, Forum Oświatowe, vol. 28, nr 1(55).
- STAŃCZYK P., 2017, *A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular: podręcznik do alfabetyzacji i post-alfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(78).
- STAREGO K., 2012, „Ludzie-truskawki” i „niepomagalni” – wizerunek biednych w dyskursie prasowym tygodnika *Polityka*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(58).
- STAREGO K., 2013, *Biedny jako inny – orientalizacja i dehumanizacja biednych w procesie dyskursywnego konstruowania reprezentacji codzienności*, Rocznik Pedagogiczny, 36.
- STAREGO K., 2014, *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- STAREGO K., 2016, *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacques’a Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”*, Forum Oświatowe, 28(1).
- STAREGO K., 2017, *Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym*, [w:] M. Szczepa-Pustkowska, E. Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo – Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- STARNAWSKI M., 2012, *Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- STARNAWSKI M., 2015, *Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego*, [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja (numer specjalny).
- SZKUDLAREK T., 2017, *On the Politics of Educational Theory*, Routledge, New York–London.
- SZWABOWSKI O., 2014, *Uniwersytet metropolitarny, korupcja i wychowanie przez dług*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 68(4).
- SZWABOWSKI O., 2016, *W stronę „słabej utopii”*, [w:] J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja. O wyobrażeniach świata możliwego*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- SZWABOWSKI O., 2017, *Polityczność dydaktyki*, Hybris, nr 36.
- WACH K., 2014a, *Edukacja dla przedsiębiorczości: pomiędzy przedsiębiorczą pedagogiką a edukacją ekonomiczną i biznesową*, Horyzonty Wychowania, vol. 13, nr 28.
- WACH K., 2014b, *Edytorial: Przedsiębiorczy uniwersytet*, Horyzonty Wychowania, vol. 13, nr 28.
- ZIELIŃSKA (KOSTYŁO) H., 2000, *Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część VI, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- ZIELIŃSKA-KOSTYŁO H., 2004, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa.

Brief history of *conscientization* category and or why Paulo Freire abandon it

This article is focusing on the crucial, for emancipatory pedagogy of P. Freire, category of *conscientização*. On the one hand this notion was the core part of Freirean philosophy of education, on the other, there was some important reasons of abandoning this category by P. Freire. In P. Freire's opinion *conscientização* was overused or used in naive or even reactionary way. To reconstruct P. Freire's reasons to abandon *conscientização* category this article contains analysis of two Freire's text which delimit boundary between use and abandonment of this notion. The context of this article are hegemony of neo-liberal discourse in education, knowledge-based society and economy and also appreciation of popular classes in educational emancipatory process.

Keywords: *conscientização, conscientization, Paulo Freire, pedagogy of emancipation*