

**Rafał Włodarczyk**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-8817-2493

Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza)

Podejmowany problem badawczy, przyjmujący postać pytania o kształt i przebieg kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, ma swoje źródło w potrzebie rozpoznania obecnej dynamiki naszej wyobraźni pedagogicznej i zrozumienia fenomenu zróżnicowania pedagogiki krytycznej rozwijanej w poszczególnych rodzimych ośrodkach akademickich. Przygotowany w latach 2017–2019 materiał został podzielony na dwa artykuły. W pierwszym po krótkiej charakterystyce tytułowego zjawiska autor rozwija problematykę teorii krytycznej szkoły frankfurckiej ze względu na wagę tego zagadnienia dla formowania się pedagogiki krytycznej zarówno w wariacie amerykańskim, jak i polskim. Równie ważnym punktem odniesienia dla formacji rodzimej pedagogiki krytycznej jest problematyka postmodernizmu, złożona z szeregu zagadnień, takich jak późna nowoczesność, poststrukturalizm, dekonstrukcja czy zwrot etyczny. Rekonstrukcje poszczególnych tematów i wątków z zakresu problematyki teorii krytycznej szkoły frankfurckiej czy postmodernizmu stanowią zdaniem autora dobre wprowadzenie do prezentacji wstępnego obrazu kolonizacji polskiej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną, który to proces zostanie omówiony w drugim z artykułów. Poczyniony wysiłek badawczy ma dostarczyć wiedzy przydatnej do kolejnych badań podjętej problematyki, rozpoznania dalszych losów poszczególnych kolonii pedagogiki krytycznej, ale również kilku wstępnych ustaleń, które autor przedstawi w zakończeniu drugiego artykułu.

Słowa kluczowe: kolonizacja, przekład, pedagogika krytyczna, teoria krytyczna, postmodernizm, poststrukturalizm, ideologia edukacyjna, wyobraźnia pedagogiczna, ekologia idei

Colonizations. Critical pedagogy in the period of political transformation in Poland – part 1

The research problem undertaken, taking the form of a question about the shape and course of the colonization of general pedagogy by critical pedagogy in the period of the political transformation in Poland, has its source in the need to recognize the current dynamics of our pedagogical imagination and also in the need to understand the phenomenon of the differentiation of critical pedagogy developed in individual Polish academic centers. The material prepared in 2017–2019 was divided into two articles. In the first, after a brief description of the title phenomenon, the author develops the problems of the critical theory of the Frankfurt school due to the importance of this issue for the formation of critical pedagogy, both in the American and Polish variants. The material prepared for publication was divided into two articles. In the first article, after a brief description of the title phenomenon, the author develops the problems of the critical theory of the Frankfurt school due to the importance of this issue for the formation of critical pedagogy, both in the American and Polish variants. An equally important point of reference for the formation of native critical pedagogy is the issue of postmodernism, consisting of a number of issues such as late modernity, poststructuralism, deconstruction or the ethical turn. According to the author, the reconstruction of individual topics and threads in the field of the critical theory of the Frankfurt school or postmodernism is a good introduction to the presentation of the initial picture of the colonization of Polish general pedagogy by critical pedagogy, which process will be discussed in the second article. The research effort made is to provide knowledge useful for further research on the issues raised, for identifying the further fate of individual colonies of critical pedagogy, but also for some preliminary findings, which the author will present at the end of the second article.

Keywords: colonization, translation, critical pedagogy, critical theory, postmodernism, post-structuralism, educational ideology, pedagogical imagination, ecology of ideas

Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa stają się jednym z miejsc, niekiedy najważniejszym, oddziaływania wyobraźni społecznej, sferą, w której są gromadzone, opracowywane i wytwarzane marzenia społeczne. Wyobrażenia te stanowią więc swego rodzaju układ, o zmiennej skuteczności, umożliwiający tworzenie jednolitego zbiorowego schematu zarówno interpretacji, jak zespolenia pola doświadczeń społecznych oraz horyzontu oczekiwań, a także sprzeciwów, obaw i nadziei, jaki to pole otacza

Bronisław Baczko

*Szemaja uczył: Kochaj swoją pracę, a miej w nienawiści urzędy
i nie bądź stronnikiem władzy
Pirke Awot 1,10*

Introdukcja

Pytanie o postać kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce na mocy pośpiesznych skojarzeń zrodzić może obawę, że oto mamy do czynienia z czymś o charakterze negatywnym, rodzajem zagrożenia. W tym przypadku pierwsza myśl, takie rozumienie wprowadza w błąd. Obok potocznie rozumianych słów i obiegowych znaczeń funkcjonują kategorie badawcze, z których korzystamy w celach poznawczych. Kolonizacja jest jedną z wykorzystanych przeze mnie do badań i prezentowanych ustaleń kategorii analitycznych, którą podobnie jak użytą tu koncepcję przekładu zrekonstruowałem i scharakteryzowałem w innych publikacjach (Włodarczyk, 2019, s. 9–23; 2021, s. 311–327). Interesują mnie bowiem ulegające przekształceniom doktryny i kierunki rozwoju ideologii edukacyjnych, dynamika ich konsolidacji, zakorzeniania się w danej rzeczywistości społecznej czy tylko grupach specjalistów i ekspertów oraz siła mobilizacji i oddziaływania na otoczenie jako elementy dającego się wyodrębnić procesu uwarunkowanego społecznie i historycznie. Są idee i koncepcje, które budzą zainteresowanie, czytamy prace, wyciągamy wnioski, szukamy zastosowania. W przypadku pedagogiki krytycznej nie chodzi jedynie o odbiór oraz translację uporządkowanej logicznie i merytorycznie oryginalnej myśli na treść komentarza i edukacyjne działanie. Ujęcie osadzenia i kultywacji, uprawiania tego sposobu powiązania teorii i praktyki edukacji w poszczególnych ośrodkach akademickich i poza nimi, fenomenu trwałości i zmienności oraz oddziaływania wymaga przyjęcia innej perspektywy. Stąd należy wskazać właściwy kontekst funkcjonowania kategorii kolonizacji oraz przekładu, którym jest krytyczna ekologia idei.

Odczytując dla pedagogiki potencjał tego zaczerpniętego z prac Gregory'ego Batesona pojęcia, Lech Witkowski podążył tropem jego inspiracji myślą Geofreya Vickersa, w odniesieniu do której zauważył:

Dojrzewa w tym podejściu sugestia, że świat indywidualnego umysłu ma swoją własną ekologię, gdyż w grę tu wchodzi treści przychodzące od innych i przetwarzane albo i nie, ale – analogicznie jak w świecie fizycznych form życia – „rozprzestrzeniają się i kolonizują ten indywidualny świat wewnętrzny, walczą ze sobą, ekscytują się sobą, ulegają modyfikacji, wzajemnie się niszczą lub też zachowują swoją stabilność przez dziwne dopasowania się do swoich rywali” (Witkowski, 2016, s. 401).

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że ustalenia Batesona wykraczają poza „ekologię świata wewnętrznego”. Pod wpływem doświadczeń antropologicznych, na co wskazuje Witkowski, wykształciło się w nim przekonanie,

rzutujące na całość projektowanej postawy dla nauk społecznych, że „w celu rozumienia organizmów trzeba je pojmować etnograficznie”. Ma to je osadzać w ramach ich własnych kulturowych uwarunkowań, jako całości, od których nie wolno abstrahować pod groźbą braku niezbędnych kontekstów i metakontekstów interpretacyjnych.

A zatem

Zasadą ekologii widzianej cybernetycznie w ujęciu Batesona jest rozumienie systemu jako całości „człowiek-i-środowisko”, gdzie działają rozmaite obwody sprzężeń, a nie ma miejsca jednostronna kontrola czy determinacja, przez co w człowieku myśli „mózg, który jest częścią systemu obejmującego środowisko” (Witkowski, 2016, s. 424).

Odczytanie i zastosowanie w badaniach polskiej myśli pedagogicznej koncepcji Batesona ujawnia zdaniem Witkowskiego pewien brak. Według niego

wymagają wypracowania nowe kategorie pozwalające na krystalizowanie różnic w obrębie ekologii idei, które pozwolą wyróżnić to, co sprawia, że pojawiają się nowe dynamizmy i całe fazy czy epoki dominacji oddziaływań zarówno pozytywnych, jak i destrukcyjnych, wręcz patologicznych, sankcjonowanych często instytucjonalnie przez mechanizmy historycznie dochodzące do głosu (Witkowski, 2019b, s. 23; zob. tamże, s. 25).

W kontekście ideologii edukacyjnych o kolonizacji należałoby mówić w odniesieniu do dwóch jej aspektów, które mogą występować niezależnie od siebie: o kolonizacji wyobraźni pedagogicznej, czy też wyobraźni społecznej przez daną doktrynę albo o kolonizacji praktyki społecznej i przestrzeni edukacyjnej przez określoną pedagogię. W obu przypadkach doktryna czy pedagogia zajmuje znaczące miejsce pośród odmiennych obecnych czy praktykowanych w danej przestrzeni społecznej przez określoną grupę ludzi ideologii edukacyjnych. Nie jest to sama introdukcja koncepcji czy przejściowe wystąpienie zespołu praktyk, ale etap, w którym mamy do czynienia ze względnie trwałą ich obecnością w przestrzeniach wyobraźni lub/i praktyki społecznej.

W odniesieniu do prowadzonych badań w bezpośrednim sąsiedztwie procesu kolonizowania należy umieścić kategorię przekładu. O ile pierwsza z nich zostaje odniesiona do rozprzestrzeniania i zakorzeniania, druga dotyczy aktów rozumienia zbiorów idei. Takie znaczenie tłumaczeniu nadaje George Steiner w pracy *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, utożsamiając je z rozumieniem, jak stwierdza:

przekład jest pod względem formalnym i pragmatycznym obecny *implicite* w każdym akcie komunikacji, w emisji i recepcji każdego rodzaju znaczenia, czy to w najszerszym sensie semiotycznym, czy w bardziej konkretnych wymianach werbalnych. Zrozumieć oznacza rozszyfrować. To znaczy, że zasadnicze środki strukturalne i formy wyrazu oraz problemy aktu przekładu są w pełni obecne w aktach mowy, pisania, obrazowego kodowania w obrębie każdego języka. Przekład między różnymi językami stanowi szczególne zastosowanie konfiguracji i modelu zasadniczego dla mowy ludzkiej, nawet jeśli ma ona charakter monoglotyczny (Steiner, 2000, s. 15–16).

Wysiłek zbiorowy, jakim jest zakorzenienie w przestrzeni pedagogiki ogólnej koncepcji pedagogiki krytycznej, należy zatem rozpatrywać również jako szereg poszczególnych, rozłożonych w czasie i zależnych od właściwego sobie kontekstu aktów translacji, które mają charakter indywidualny. Ten wymóg badawczy wzmocniony zostaje założeniem, że „każde odczytanie, każde tłumaczenie jest inne, każde podejmowane jest z innego punktu widzenia” (Steiner, 2000, s. 64). Dany przekład stanowi nie tylko warunek zaistnienia emanacji oryginału na innym gruncie, ale tworzy możliwość oraz szansę rozprzestrzeniania i wpływu. Zdaniem Steinera „Przekład dokonuje kompensacji przez to, że daje oryginałowi szansę trwałości i geograficzno-kulturowego obszaru istnienia, niedostępnych mu w żaden inny sposób” (2000, s. 531).

W przypadku zaistnienia i ekspansji na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku krytycznej teorii edukacji w polskiej pedagogice mamy do czynienia z szeregiem równoległych i nakładających się na siebie przekładów odwołujących się do różnej konfiguracji źródeł, które to przekłady łączy przede wszystkim wspólny temat. W tym zbiorze przekładów, których ilość tworzy nową jakość, rozpatrywaną tu pod pojęciem kolonizacji, mamy więc do czynienia z wyborem tłumaczeń prac zagranicznych autorów, pracami polskich autorów – czytelników prac obcojęzycznych oraz z wypowiedziami rodzimych autorów interpretujących, to jest tłumaczących przekłady oraz zagadnienia związane z pedagogiką krytyczną.

Podejmowany w tej podzielonej na dwa artykuły publikacji problem badawczy, przyjmujący postać pytania o kształt i przebieg kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, ma swoje źródło w potrzebie rozpoznania obecnej dynamiki naszej wyobraźni pedagogicznej i zrozumienia fenomenu zróżnicowania pedagogiki krytycznej rozwijanej w poszczególnych rodzimych ośrodkach akademickich¹, w świetle jej założeń

¹ Ma też inne źródło bliższe partykularnym motywacjom, które towarzyszą mi jako badaczowi od lat dążącemu do efektywnego łączenia filozofii oraz pedagogiki krytycznej i dialogu (zob. Włodarczyk, 2009; 2016, 2021).

nie można przecież zasadnie przyjąć, że rzecz sprowadza się do indywidualnych decyzji i wyborów. Podobnie, w świetle jej założeń trudno być przekonującym w przecieraniu nowych dla niej ścieżek czy nawet podążaniu już przedeptanymi bez ustalenia okoliczności, które doprowadziły nas do zrobienia tych kilku pierwszych kroków, tak jakbyśmy nagle i znikąd obudzili się w punkcie wyjścia.

Zdaję sobie sprawę, że z wielu kolonizacji o różnym charakterze, zachodzących w tym samym czasie w polskiej pedagogice ogólnej, staram się wyodrębnić i uchwycić tylko zasadnicze rysy oraz prześledzić przebieg jedynie kilku z nich, mając przy tym świadomość, że przyglądanie się z bliska oraz przyglądanie się z perspektywy czasu wybranemu spośród większej liczby zjawisku zmienia proporcje wymiarów i stosunków w konstelacji, do której zjawisko to należy. Przygotowany materiał, dotyczący obrazu kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce i w którym staram się zrekonstruować podstawowe zagadnienia przydatne dla dalszych badań, podzieliłem, jak już była o tym mowa, na dwie części. W pierwszej po krótkiej charakterystyce tytułowego zjawiska rozwijam problematykę teorii krytycznej szkoły frankfurckiej ze względu na wagę tego zagadnienia dla formowania się pedagogiki krytycznej zarówno w wariacie amerykańskim, jak i polskim. Równie ważnym punktem odniesienia dla formacji rodzimej pedagogiki krytycznej jest problematyka postmodernizmu, złożona z szeregu zagadnień, takich jak późna nowoczesność, poststrukturalizm, dekonstrukcja czy zwrot etyczny. Rekonstrukcje poszczególnych tematów i wątków z zakresu problematyki teorii krytycznej szkoły frankfurckiej czy postmodernizmu stanowią moim zdaniem dobre wprowadzenie do prezentacji wstępnego obrazu kolonizacji polskiej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w latach polskiej transformacji ustrojowej, który to proces staram się przybliżyć w części drugiej materiału. Poczyniony wysiłek badawczy ma dostarczyć wiedzy przydatnej do kolejnych badań podjętej problematyki, rozpoznania dalszych losów poszczególnych kolonii pedagogiki krytycznej, ale również kilku wstępnych ustaleń, które przedstawię w zakończeniu drugiej części.

Pedagogika ogólna, krytyczna teoria edukacji i kolonizacja

Między końcem lat osiemdziesiątych a połową dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w polskiej teorii edukacji znajduje odzwierciedlenie wzmożona recepcja dokonań pedagogiki krytycznej, a zasadniczo jej amerykańskiego wariantu, głównie w kręgu organizowanych przez Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego tzw. seminariów toruńskich „Nieobecne dyskursy” (Kwieciński, 2010,

s. 17–20)², która zdecydowała o zasadniczym kształcie i charakterze jej rozwoju na naszym rodzimym gruncie, a za sprawą czołowych jej badaczy ukształtowała topografię ośrodków jej akademickich oddziaływań (w porządku alfabetycznym: Bydgoszcz, Gdańsk, Łódź, Olsztyn, Poznań, Słupsk, Szczecin, Toruń, Wrocław). Ogólnie rzecz ujmując, centrum tej recepcji zajmowały przede wszystkim anglojęzyczne publikacje m.in. Henry'ego A. Girouxa oraz Petera L. McLaren'a (Witkowski, 2010, s. 55–56), w mniejszym stopniu Paula Freirego, Stanleya Aronowitza, Donaldo Macedo, Iry Shora, Svi Shapiro, Lawrence'a Grossberga czy Joego L. Kincheloe i innych, natomiast wcześniejszy o prawie dwie dekady niemiecki wariant pedagogiki krytycznej nie spotkał się z szerszym odzewem w polskiej pedagogice (Krüger, 2007, s. 47–69; Szczypiński, 1994, s. 165, 168–176)³. W obu tych niezależnie formujących się postaciach tego kierunku w pedagogice spośród wielu źródeł i inspiracji szczególne miejsce zajmuje tzw. teoria krytyczna szkoły frankfurckiej związana z założonym w latach dwudziestych XX wieku we Frankfurcie nad Menem Instytutem Badań Społecznych. Stanowisko przyjęte przez Henry'ego A. Girouxa i Petera McLaren'a w latach osiemdziesiątych i na początku dziewięćdziesiątych absorbowало ponadto, w odróżnieniu od niemieckiego

² Jak wspomina Zbigniew Kwieciński: „Z wieloletniego toruńskiego zespołowego seminarium przy Stacji IRWiR PAN »Nieobecne dyskursy« spośród jego stałych uczestników wyłoniło się wielu samodzielnych naukowców, wokół których powstały nowe zespoły i środowiska (Ryszard Borowicz, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Andrzej Kaleta, Krystyna Szafraniec, Jerzy Materne, Aleksander Nalaskowski, Ewa Rodzewicz, Lech Witkowski, Robert Kwaśnica, Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Ewa Bilińska-Suchanek), a ponadto kilku znaczących dziś w pedagogice uczonych zmieniło pod wpływem dyskusji w tym seminarium swoją orientację problemową, paradygmatyczną i metodologiczną” (Kwieciński, 2011, s. 22–23).

³ Do wyjątków przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych należy praca Marii Czerepaniak-Walczak *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1994), która w licznych swych fragmentach i w ogólnym zamyśle odwołuje się przede wszystkim do ustaleń niemieckich pedagogów krytycznych, takich jak Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert i inni, a także recepcja antypedagogiki, która w swoich podstawach sformułowanych przez niemieckich i austriackich badaczy również sięga do teorii krytycznej (zob. Śliwerski, 1990, s. 192–213; 1992, s. 130–131 – wyd. I z 1991 roku; Śliwerski, 2015, s. 121–122) i w której wyraźnie obecny jest wątek psychoanalizy i psychologii humanistycznej. Jej związki z teorią i pedagogiką krytyczną wymagają zbadania, niemniej w polskiej pedagogice ogólnej od czasów transformacji przyjęło się z różnych przyczyn rozdzielać oba nurty (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 93–95; Nowak, 1993, s. 12–13, 16–21; Śliwerski, 1998, s. 328–329; Kwieciński, 1995, s. 39–40 – tekst opublikowany pierwotnie w 1991 roku). Natomiast jako osobny wątek wariant brazylijski, związany z działalnością i postacią Paula Freirego oraz pedagogów wokół niego skupionych i inspirujących się jego ideami, doczekał się rozwinięcia i opracowań zasadniczo stosunkowo niedawno, w publikacjach Hanny Kostyło i Piotra Stańczyka (zob. np. Grzybowski, 2014, s. 53–68; Kostyło, 2017, s. 157–170; Starego, 2016, s. 33–53; Stańczyk, 2016, s. 31–52; 2017, s. 58–73; Zielińska-Kostyło, 2000, s. 215–230; 2010, s. 78–95). Można też wyróżnić zaistniałe na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych inspiracje włoskie (Witkowski, 1998, s. 289–326) oraz o ponad dekadę późniejsze izraelskie (Męczkowska, 2006, s. 206–207, 210).

wariantu, poststrukturalistyczne i uznawane za postmodernistyczne impulsy ideowe, podobne tendencje w większym lub mniejszym stopniu, bezpośrednio lub pośrednio ujawniały też polskie znaczące i szeroko cytowane publikacje pedagogów z tego okresu, autorstwa przede wszystkim Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego, Tomasza Szkudlarka, Zbyszka Melosika, Bogusława Śliwerskiego, a także Joanny Rutkowiak, Ewy Rodziewicz, Marii Dudzikowej, Marii Czerepaniak-Walczak, Eugenii Potulickiej, Andrei Folkierskiej, Ryszarda Borowicza, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Roberta Kwaśnicy, Marii Reut, Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, Hanny Zielińskiej, Ewy Bilińskiej-Suchanek i innych badaczek i badaczy reprezentujących czy inspirowanych nie tylko krytyczną teorią edukacji. Wpłynęły one zarówno na sposób odczytywania podstaw i roli krytyki społecznej i filozoficznej w pedagogice, silnego związku z socjologią edukacji i filozofią, jej dystansu do marksizmu i preferencji postmarksizmu czy hermeneutyki, jak również miały duże znaczenie dla rozumienia teorii i wielu zagadnień teoretycznych w pedagogice ogólnej i filozofii edukacji oraz upowszechnienia badań feministycznych, konstrukcji pedagogiki postkolonialnej i edukacji globalnej, a także perspektywy uprawiania i stosunku do pedagogiki krytycznej w kolejnych pokoleniach polskich badaczy.

Jednak ten schematyczny obraz wymaga pogłębienia i powtarzanych weryfikacji, aby z upływem czasu nie zatracić kontaktu z potencjałem źródeł i tradycji: ani przebieg recepcji nie jest jednorodny i zrekonstruowany, ani jej wynik, ani też ustalona identyfikacja i autoidentyfikacja poszczególnych badaczy oraz propagatorów idei. Charakterystyczne dla obecnie wprowadzanych zagadnień teoretycznych związanych z orientacją krytyczną w rodzimej pedagogice ogólnej wydają się być rewizje. Zarówno poszukiwania odmiennych od wcześniej przyjętych rozwiązań, ich ewaluacja, jak i ponowne, często zdystansowane odczytania impulsów, na jakich wsparła się fundacja pedagogiki krytycznej, które to lektury dają możliwość modyfikacji punktów odniesienia dla uprawiania teorii i praktyki edukacji o orientacji krytycznej (były już wcześniej podejmowane takie próby, na przykład Astrid Męczkowskiej-Christiansen w połowie lat dwutysięcznych). Odnotować można również konfrontacje z rozwijanymi w zagranicznych ośrodkach akademickich wariantami krytycznej teorii edukacji i doświadczeniami pedagogów krytycznych, a także podejmowanie szeroko zakrojonej, bliskiej współpracy. Bez względu na obrany dziś kierunek poszczególnych badaczy inspirowanych różnymi wariantami i postaciami pedagogiki krytycznej, zmitologizowany obraz inicjacji, który stanowi punkt odniesienia dla adeptów, komentatorów i adwersarzy, zdaje się utrudniać dyskusję i rozwój.

Bez wątplenia wskazana tu istotna w moim odczuciu potrzeba powrotu w pedagogice ogólnej do badań recepcji (Kwieciński, 2011, s. 17–18; Melosik, 2010, s. 508–511; Szkudlarek, 2010, s. 480–482; Śliwerski, 2010, s. 500–502; 2015,

s. 122–123, 146–147; Witkowski, 2012, s. 13–35; 2019a, s. 49–52), publikacji, sposobów upowszechniania wiedzy, ośrodków i działań osób, które dokonywały transferów wiedzy oraz współtworzyły model i jego warianty myślenia o uprawianiu krytyki społecznej oraz praktyce edukacji, kontekstów wyłaniania się nowej formacji, nie da się zbyt szybko zaspokoić, zadania wymagają całego szeregu różnych badań. Stąd to opracowanie stawia sobie inny cel. Jest nim kontynuacja i systematyczny rozwój wiedzy na temat obecności krytycznej teorii edukacji w polskiej pedagogice i pedagogice ogólnej.

Chciałbym na wstępie podkreślić, że okres początku lat dziewięćdziesiątych w pedagogice ogólnej, na którym koncentruję tu uwagę, czas transformacji ustrojowej w Polsce, jest stosunkowo krótki, jednak w wielu wymiarach niezwykle dynamiczny. Zakładam, że ukazanie się szeregu książkowych opracowań czy obszernych artykułów, włącznie z podręcznikiem, protagonistów orientacji krytycznej – Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego, Tomasza Szkudlarza, Marii Czerepaniak-Walczak, Zbyszka Melosika i Bogusława Śliwerskiego – kończy pierwszy okres, który można dzielić na fazy, formowania się pedagogiki krytycznej w Polsce. Opracowania te publikowane od początku do połowy lat dziewięćdziesiątych oddziałują kolonizująco, zakorzeniająco nie tylko na wyobraźnię pedagogiczną z pewnym opóźnieniem, co dla mnie ważniejsze jednak, tworzą nową jakość, wyraźne, zauważalne, niedające się pominąć, na stałe wpisane w przestrzeń teorii edukacji punkty odniesienia dla adeptów, komentatorów i adwersarzy orientacji krytycznej. Swą dojrzałość zawdzięczają względnie długiemu okresowi niezamierzonego przygotowania do zmian roku 1989, które w dyscyplinie nie tyle zainicjowały recepcję zachodniej pedagogiki, co utworzyły nowe możliwości dla kręgu badaczy związanych z seminarium toruńskim, zainteresowanych i zorientowanych w dyskusjach toczących się w humanistyce i naukach społecznych poza blokiem wschodnim (Kwieciński, 1994, s. 15–35; 2000, s. 11–33).

Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej jako punkt odniesienia dla pedagogiki krytycznej

Zasadnicze dwa nurty zachodniej tradycji intelektualnej, w oparciu na których powstaje w latach trzydziestych XX wieku pierwsza wersja teorii krytycznej szkoły frankfurckiej – podstawowego, ale nie jedyne punktu odniesienia dla pedagogiki krytycznej, stanowią koncepcje Karola Marksa i Zygmunta Freuda (Bailey, 1996, s. 5–40; Jay, 1973, s. 3–85). Nie materializm historyczny *sensu stricto*, gdyż czołowi pracownicy Instytutu Badań Społecznych we Frankfurcie po objęciu kierownictwa przez Maxa Horkheimera pod koniec lat dwudziestych, który zastąpił

na tym stanowisku Carla Grünberga, nie przykładali tak dużej wagi do badania obiektywnych czynników ekonomicznych, determinujących powstawanie kryzysów i wyłanianie się kolejnych formacji społecznych, przesuując swoją uwagę na uwarunkowania społeczne, psychiczne i kulturowe tworzące jednostkę, zbiorowość i ich świat życia codziennego w zachodnim kapitalizmie. A to właśnie oni w trybie wspólnych dyskusji nad każdym przygotowywanym w tym okresie do druku w *Zeitschrift für Sozialforschung* swoim indywidualnym artykułem szukali właściwej w proporcjach syntezy między składnikami przejętymi z tych dwóch nurtów tradycji. Niewykluczone, że na tę zmianę akcentów miała wpływ socjologia Maxa Webera, która wiele zawdzięczała krytycznej recepcji materializmu historycznego Karola Marksa i teorii konfliktu klasowego. W swoim studium dotyczącym związków gospodarki i religii, którego część stanowiła osobno wydana na początku XX wieku słynna praca *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (*Etyka protestancka a duch kapitalizmu*), wyklucza on jednostronne oddziaływanie czynników ekonomicznych, mające determinować stosunki społeczne. Nie determinuje ich także ideologia, niemniej dla właściwego rozumienia działań ludzi niezbędne jest zdaniem Webera porzucenie myśli o tym, że stanowi ona czynnik wtórny. Natomiast w zainteresowaniu najbliższych współpracowników Maxa Horkheimera filozofią Immanuela Kanta, a zwłaszcza Georga W.F. Hegla można doszukiwać się wpływu przyjaźniącego się z Maxem Weberem marksisty György Lukácsa, którego nieortodoksyjne, uznane za kontrowersyjne rozprawy ukazały się w 1923 roku jako *Geschichte und Klassenbewußtsein – Studien über marxistische Dialektik* (*Historia i świadomość klasowa. Studia o marksistowskiej dialektyce*). Również węgierski teoretyk w swych odczytaniach filozofii Marksa, broniąc jej przed marksistowską filozofią z materialistyczną wersją naiwnego realizmu teoriopoznawczego i dialektyką jako metodą, rozumie ją jako wzorzec krytyki ideologii.

Sam Institut für Sozialforschung finansowany ze środków prywatnych powstał na początku lat dwudziestych przy Uniwersytecie we Frankfurcie i zrzeszał niewielką liczebną grupę naukowców z różnych dyscyplin, których łączyła orientacja w badaniach na problematykę związaną z materializmem historycznym Marksa i ruchem robotniczym. Żywe związki towarzyskie pracowników oraz rozległe kontakty sprawiały, że jeszcze przed zmianą kierownictwa dyskutowane problemy i podejmowane zagadnienia stawały się udziałem szerszego grona badaczy i intelektualistów. Dodatkowo Horkheimer już jako dyrektor placówki zatrudniał nowych pracowników, a wraz z tym rozszerzał i modyfikował zakres działalności Instytutu. Do 1933 roku dołączyli między innymi Erich Fromm i Herbert Marcuse, a nieformalnie także Theodor W. Adorno. W związku z żydowskim pochodzeniem większości jego pracowników musieli oni opuścić zajmowane stanowiska po przejściu władzy w Niemczech przez nazistów i udać

się na emigrację. Zapobiegliwość Horkheimera przyczyniła się do zakończonego powodzeniem ponownego uruchomienia ośrodka rok później w Stanach Zjednoczonych, dokąd udała się różnymi drogami część zespołu. Podjął on kolejne projekty badawcze i dyskusje wokół zagadnień programowych. Do 1950 roku, to jest do czasu reaktywowania działalności Instytutu we Frankfurcie, skład zespołu uległ modyfikacjom, między innymi w drugiej połowie lat trzydziestych odszedł z niego Fromm, pełniący funkcję kierownika działu psychologii społecznej, a decydującą rolę, obok Horkheimera, zaczął odgrywać Adorno, co miało wpływ na dokonujące się zmiany w przyjmowanych perspektywach teoretycznych. Kolejny ważny punkt odniesienia stanowi podjęte w latach sześćdziesiątych przez Jürgena Habermasa zadanie ponownego odczytania przed- i powojennego dorobku szkoły frankfurckiej, głównie Horkheimera i Adorna, które doprowadziło go do jego własnej formuły teorii krytycznej. Jej systematyczny wykład zawarł w opublikowanej na początku lat osiemdziesiątych obszernej pracy *Teoria działania komunikacyjnego* (Schnädelbach, 2001, s. 298–325).

Wskazane daty, osoby i miejsca zostały przywołane w związku z ich znaczeniem dla konstytuowania się pedagogiki krytycznej. Po pierwsze, to właśnie koncepcje i ustalenia Horkheimera, Adorna, Marcusego i Habermasa składające się na główne punkty odniesienia dla krytycznej teorii edukacji, oczywiście o tyle, o ile poszczególni jej wyraziciele odwołują się czy sięgają do zaplecza szkoły frankfurckiej. Po drugie, istnieje analogia między zmianą orientacji i zagadnień badań prowadzonych w Instytucie za dyrekcji Grünberga i za dyrekcji Horkheimera a wyrażoną na początku lat osiemdziesiątych przez Girouxa koncepcją zmiany orientacji amerykańskich krytycznych badań edukacji w stosunku do ukierunkowania prowadzonych wcześniej badań, między innymi takich, jakich autorami byli w latach siedemdziesiątych ekonomiści – marksista Samuel Bowles oraz Herbert Gintis. Wskazane przez Girouxa alternatywne podejście pozytywnie przyjęli nie tylko amerykańscy, ale między innymi także polscy pedagodzy. Po trzecie, zainteresowanie wśród badaczy edukacji szkołą frankfurcką zbiegło się w czasie ze skupieniem uwagi w filozofii społecznej na odczytaniach i koncepcjach proponowanych przez Habermasa, czołowego przedstawiciela jej drugiego pokolenia, polemizującego z ustaleniami Horkheimera i w jakimś stopniu Adorna (Habermas, 2000, s. 127–153)⁴. Po czwarte, odejście Fromma z Instytutu mia-

⁴ W kontekście podejmowanego tematu ta praca Jürgena Habermasa wydana w połowie lat osiemdziesiątych jest szczególnie interesująca, zawiera zarówno genealogię teorii działania komunikacyjnego, zakorzonioną w dostrzeżonych, ale niepodjętych rozwiązaniach obecnych u Friedricha Schillera, Georga W.F. Hegla i Karola Marksa, i jej syntetyczny wykład, jak również wielowątkową, obszerną polemikę z poststrukturalizmem i jego czołowymi postaciami, jak Jacques Derrida i Michel Foucault, której to wyraźnej konfrontacji dał początek wykład *Modernizm – niedokończony projekt*, wygłoszony przez Jürgena Habermasa w 1981 roku.

ło wpływ na zmianę stanowiska wobec psychoanalizy jej członków i głównych teoretyków, co zdaje się przekładać na niejasny jej status w pedagogice krytycznej (Jay, 2016, s. 179–204; Węc, 2012, s. 291–321).

Chociaż obecnie, o czym pisał już w latach siedemdziesiątych Martin Jay, połączenie marksizmu i psychoanalizy nikogo nie powinno dziwić, a w repertuarze krytyki społecznej odwołania do teorii Zygmunta Freuda i jej wariantów są regularne, w latach trzydziestych pracownicy Instytutu Badań Społecznych, w tym Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse i Theodor W. Adorno należeli do prekursorów tego sposobu uprawiania badań. Z jednej strony podkreślali wpływ czynników społecznych i historycznych na kształtowanie zjawisk i zdarzeń, takich jak alienacja, wyzysk czy wzrost akceptacji dla autorytarnych przekonań wśród niemieckich robotników, które rozpatrywane w odniesieniu do całości kształtu stosunków społecznych, będących również wynikiem procesów oddziałujących w czasie, dają dopiero wgląd w ich istotność, rolę i potencjał. Z drugiej strony nie bez znaczenia dla przebiegu zdarzeń i zaistniałych sytuacji są wewnętrzne uwarunkowania danej populacji ludzi, psychiczne dopasowanie jednostki i jej możliwości do aktualnego kształtu struktury społecznej oraz koszty, jakie płać za owo dopasowanie jednostka i społeczeństwo w postaci racjonalizacji, tłumienia i sublimacji, stąd szczególne zainteresowanie tych badaczy ideologią czy osobowością autorytarną i ich krytyką. Innymi słowy, teoria krytyczna szkoły frankfurckiej, badając warunki możliwości zmiany społecznej, występując tym samym przeciwko systematycznemu, zorganizowanemu i znaturalizowanemu wyzyskowi i dominacji, które stanowią źródło wyobcowania i urzeczowienia w społeczeństwie, orientuje się na ustalenie sposobu działania jawnych i ukrytych mechanizmów i sił, które generują i podtrzymują ten destruktywny stan.

W tym sensie tego rodzaju krytyka, wyróżniająca się świadomością społecznych, w tym historycznych uwarunkowań poznania, która jako taka nie poddaje się monopolizacji, oznacza nie tyle samą kontestację formy i treści organizacji społeczeństwa, co ma prowadzić do pełnej świadomości konstytucji, istnienia i wzajemnego oddziaływania czynników tworzących świat życia codziennego, co w przypadku zachodnich społeczeństw jest równoznaczne z postawieniem pytania o prawomocność obecnego stanu rzeczy w obliczu ukrytych lub nie dość transparentnych konfliktów klasowych, rasowych, płciowych, sprzeczności, nadużyć, uzależnień, nierównomiernego rozkładu kosztów społecznych, manipulacji itd. Uzyskując za pomocą teorii krytycznej wgląd w to, co społeczne, nie da się bowiem ich nie odkryć. Należy jednak podkreślić, że zadanie odsłaniania fundamentów nie przesądza o ocenie ustalonego w ten sposób kształtu danej rzeczywistości, pomaga w konfrontacji intencji z efektami. Świadomość ukrytych mechanizmów, sił i własnych uwarunkowań – możliwości i ograniczeń – umożliwia natomiast odwrócenie ważnej dla pomyślności zaangażowania człowieka zasady:

uzyskania wglądu i kontroli nad czynnikami, które go określają i kontrolują. Idąc zatem tym tropem, jeśli chcemy uzyskać wgląd w aktualny stan i rozpoznać możliwości danej ideologii edukacyjnej, w tym przypadku pedagogiki krytycznej, musimy zwrócić się ku badaniom jej historyczno-społecznych uwarunkowań, chodzi o jakość naszej samoświadomości. A zatem zgodnie z przywołanymi tutaj założeniami rozpoznanie znaczenia i skutków przekładu pedagogiki krytycznej na grunt polski należałoby wyprowadzić poza analizę i interpretację recepcji prac i koncepcji takich badaczy, jak Henry A. Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire czy Stanley Aronowitz, Michael W. Apple, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Lempert, Andreas Gruschka, Jean Anyon, Donaldo Macedo, bell hooks, Ira Shor, Patti Lather, Antonia Darder, Deborah Britzman, Shirley Steinberg, Joe L. Kincheloe i innych, pamiętając przy tym, że przyporządkowanie wymienionych autorów do tego kierunku w pedagogice nie jest ustalone. W tym wypadku ważniejsze jest społeczne postrzeganie tych autorów jako przedstawicieli pedagogiki krytycznej, wywołuje to bowiem określone skutki.

Gdyby chodziło o samą wiedzę na temat pedagogiki krytycznej, badania mogłyby pozostać rozczłonkowane, ograniczane do przyglądania się zagadnieniu z perspektyw wyznaczanych poszczególnymi dyscyplinami naukowymi i zainteresowaniami badaczy. Jednak jeśli chodzi o działanie zintegrowane z teorią, przejęcie inicjatywy w obrębie pewnej tradycji, niezbędna staje się pozioma i pionowa integracja wiedzy uzyskanej z badań, którą to kwestię zdaje się podejmować uznany za fundacyjny dla szkoły frankfurckiej artykuł *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* Horkheimera, opublikowany na łamach *Zeitschrift für Sozialforschung* w 1937 roku (Horkheimer, 1987a, s. 137–171; 1987b, s. 212–221; Horkheimer i Marcuse, 1987, s. 235–240).

W przeciwieństwie do tradycyjnej teorii, wolnej od wartościowania oraz ukierunkowanej na tworzenie systemu nauki i porządkowanie wiedzy, teoria krytyczna, rewitalizująca w pojęciu Horkheimera intencje Marksa, również samą działalność badaczy pojmuje jako część podzielanej przez zbiorowość społecznie i historycznie uwarunkowanej praktyki⁵: „Uczony i jego nauka – pisze Horkheimer – wprzęgnięci są w mechanizm społeczny. Ich twórczość jest momentem samozachowania, stałej reprodukcji tego, co istnieje, bez względu na to, jak oni sami sobie to tłumaczą” (Horkheimer, 1987a, s. 142). Innymi słowy, tradycyjna teoria stanowi integralną część określonego porządku społecznego, z niego wyrasta i jemu służy, stąd też nie jest właściwą perspektywą zdaniem Horkheimera, z jakiej można byłoby przeprowadzić badania, by zrozumieć i osądzić generowane w nim sprzeczności: bazowanie na zniewoleniu, niesprawiedliwości oraz

⁵ W przygotowaniu tej części tekstu wykorzystane zostały fragmenty sekcji *Teoria krytyczna i krytyczny teoretyk według Maxa Horkheimera* z pracy: Włodarczyk, 2016, s. 236–240.

ograniczaniu rozwoju człowieka. Jak stwierdza, „obecna praktyka społeczna, określająca egzystencję aż do szczegółów, jest nieludzka i ta nieludzkość zwrótnie oddziałująco na wszystko, co dzieje się w społeczeństwie” (Horkheimer, 1987a, s. 142)⁶. To nie sposób działania i doświadczenie badaczy – uprzywilejowanej warstwy społeczeństwa – ale wykluczonych otwiera perspektywę pozwalającą zrozumieć konieczność przeprowadzenia krytyki oraz zmiany stosunków społecznych w kierunku ustanowienia rozumnego porządku.

Działając na rzecz całościowego przekształcenia istniejącego systemu – i ustanowienia doskonalszej formy stosunków społecznych, teoria krytyczna jest teorią świadome i z determinacją wartościującą, akcentującą swoją „partyjność” [zaangażowanie na rzecz społecznej emancypacji części społeczeństwa, która to dążenie aktualnie reprezentuje – R.W.], czego zewnętrznym wyrazem jest permanentna obecność w rozważaniach Horkheimera takich pojęć, jak: sprawiedliwość, dobro, szczęście, rozwój, interes ogólny – pojęć, które teoria tradycyjna, zwłaszcza nauka, skazała na banicję (Walentynowicz, 2003, s. 27).

W konsekwencji teoria krytyczna żąda odróżnienia świadomego sprzeczności stosunków społecznych i swojego w nich miejsca intelektualisty, teoretyka krytycznego, od tradycyjnego, zaangażowanego na rzecz produkcji wiedzy badacza. Nie jest jednak tak, że świadomość roli intelektualisty i celu działania ma prowadzić go do całkowitego odrzucenia wyników pracy naukowca, tradycyjnych teorii, zadanie przekształcenia obecnych warunków może wymagać ich spożytkowania w ramach nowego kontekstu – krytyki i dążenia do zmiany, jak również w oczekiwanej przyszłości mogą okazać się one w jakiś sposób użyteczne. Za powinność teoretyka krytycznego należy uznać zatem walkę na rzecz zmiany, jednak nie w imieniu jakiejś abstrakcyjnej idei, ale klasy aktualnie ujarzmionej⁷, co nie znaczy jednak, że ma on utożsamiać interes emancypacyjny tej klasy z obecnymi aspiracjami jej członków. Jak zakłada Horkheimer, „teoretyk,

⁶ W notatkach spisywanych przez Horkheimera mniej więcej w tym samym czasie, w którym powstawał artykuł *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, czytamy: „Dopóki ktoś pozostaje w centrum społeczeństwa, tzn. zajmuje w nim pozycję, która zapewnia mu powszechny szacunek, nie popada w kolizję ze społeczeństwem, nie wie nic o jego istocie. Im bardziej natomiast oddala się od bezpiecznego środka, dajmy na to z powodu częściowej lub całkowitej utraty majątku, umiejętności, stosunków – czy ponosi za to winę on sam czy nie, nie odgrywa przy tym większej roli – doświadcza praktycznie tego, że to społeczeństwo opiera się na absolutnej negacji wszelkich ludzkich wartości” (Milerski i Karwowski, 2016, s. 34–38; zob. także: Horkheimer, 2002, s. 141; Walentowicz, 2004, s. 26–28).

⁷ Jak zaznacza Horkheimer: „Funkcja teoretyka ujawnia się, gdy i jego, i właściwą mu działalność widzi się w dynamicznej jedności z klasą ujarzmioną, tak, iż dokonywana przez niego prezentacja sprzeczności społecznych okazuje się nie tylko wyrazem konkretnej sytuacji historycznej, lecz w równym stopniu jej czynnikiem stymulującym i przekształcającym” (Horkheimer, 1987a, s. 154).

którego zajęcie polega na przyspieszaniu rozwoju mającego prowadzić do społeczeństwa bez niesprawiedliwości, może znajdować się w opozycji do poglądów akurat panujących wśród wyzyskiwanych” (1987a, s. 157). Jest to możliwe, gdyż horyzont poznawczy klasy ujarzmionej wyznaczany jest nie tyle przez perspektywę rozwoju i zmiany, ale przez jej aktualne położenie, stosunki społeczne oraz dążenie do zachowania tych warunków i przywilejów, które umożliwiają jej w tej bezpośrednio danej sytuacji dalsze przetrwanie. Ma to jednak swoje negatywne konsekwencje, „Własną pracą – pisze Horkheimer – ludzie odtwarzają rzeczywistość, która w coraz większym stopniu ich zniewala i na wszelki sposób grozi nędzą. Świadomość tej sprzeczności pochodzi nie z fantazji, lecz z doświadczenia” (1987a, s. 152). Stąd też inaczej niż w swojej grupie odniesienia, gdzie tradycyjny badacz może cieszyć się stabilną pozycją, upór i determinacja teoretyka krytycznego mogą być odczytane przez ciemionych jako oznaki wrogości, zdrady, ale też utopijnych – w znaczeniu: niemożliwych do zrealizowania – mrzonek. Tym bardziej że bezpośrednim oczekiwanym przez niego skutkiem działalności nie jest stopniowa ewolucja stosunków społecznych czy względna poprawa sytuacji klasy ujarzmionej bez zniesienia niesprawiedliwości, ale zaostrzenie się walki, zmniejszanie rozstępu między jego poglądem a uciemżoną ludzkością, czy przynajmniej potęgowanie siły oporu. Niemniej jednak wedle krytycznej teorii „jest tylko jedna prawda, zaś pozytywnych predykatów: rzetelności i spójności, rozumności, dążności do pokoju, wolności i szczęścia nie można w tym samym sensie przypisać żadnej innej teorii i praktyce” (Horkheimer, 1987a, s. 158).

W tym sensie ideologii, stanowiącej „nie dający się lekceważyć czynnik spajający budowlę społeczną”, Horkheimer przeciwstawia prawdę, z tym że nie jest to absolutna prawda wybranej metafizyki, odnoszącej szczegóły świata do jednoczącego je ogólnego sensu, czy też nauki, tradycyjnej teorii, która jako cząstkowa bez przeszkód może zostać wprzęgnięta w mechanizm liberalizmu, faszystów czy innej ideologii w zgodzie bądź wbrew intencjom jej twórców, ale prawda związana z momentem dziejowym rozpoznającego społeczną sytuację i własne uwarunkowania rozumu.

Krytyczna teoria społeczeństwa jest w całości jednym rozwiniętym sądem egzystencjalnym. Stwierdza ona, mówiąc w uproszczeniu, że podstawowa forma danej historycznie gospodarki wymiennej, na której opiera się historia nowożytna, zawiera w sobie wewnętrzne i zewnętrzne sprzeczności epoki, reprodukcję się w coraz ostrzejszej formie. Po okresie wzlotu, rozwoju sił ludzkich, wyzwolenia jednostki, ogromnego rozszerzenia władzy ludzkiej nad przyrodą, hamuje w końcu dalszy rozwój i prowadzi ludzkość do nowego barbarzyństwa

(Horkheimer, 1987a, s. 161; zob. 1987b, s. 74–125; Horkheimer i Adorno, 2010, s. 15–51)⁸.

To, co zostało wyżej powiedziane o dwóch typach teoretyków, bezpośrednio daje się przełożyć na rozróżnienie między „tradycyjnym” i krytycznym pedagogiem, niezależnie od obszaru zaangażowania: czy będzie to praktyka szkolna, terapeutyczna, resocjalizacyjna, społeczeństwa obywatelskiego, opiekuńcza, rodzicielska itd., bowiem z punktu widzenia tego drugiego każde środowisko pedagogiczne jest integralną częścią środowiska wychowawczego, powiązanego z innymi obszarami, a w końcu i całością historycznie ukształtowanych stosunków społecznych, obfitujących w niedające się usunąć na drodze stopniowych reform sprzeczności. Pedagog krytyczny zgodnie z ustaleniami Horkheimera miałby za zadanie działać na rzecz oporu i przyspieszenia radykalnej zmiany w edukacji i społeczeństwie, dla której punkt odniesienia stanowi obrona obiektywnego interesu ucisnionych, nawet jeśli oni sami upatrują go gdzie indziej i wspierają samodzielnie przez siebie ustalone sprawy. Rzecz jasna między pedagogiem krytycznym a grupami edukacyjnie i społecznie ucisnionymi kwestia ta stanowić będzie potencjalną płaszczyznę konfliktu, w której istotną rolę odgrywa ideologia rozumiana w tym kontekście jako „fałszywa świadomość”. Ona to jako „czynnik spajający budowlę społeczną”, towarzyszący zarówno ciemności, jak również zjednoczonym z nimi w działaniu ujarzmionym czy stawiającym opór uciskanym, zniekształca jednocześnie właściwe odczytanie faktów, zdarzeń, znaczenia i kierunków zaangażowania. Innymi słowy, opór i zaangażowanie na rzecz zmiany społecznej uczniów, wychowanków, nauczycieli, profesjonalnych i nieprofesjonalnych pedagogów, którym nie towarzyszy świadomość obiektywnego interesu klasy ujarzmionej i nie jest z nim zgodna, uznać należałoby za realizację partykularyzmów, czemu pedagog krytyczny również jest zobowiązany przeciwdziałać. Jak pisał Horkheimer, „Postawa, która nie byłaby w stanie przeciwstawić samemu proletariatu jego prawdziwych interesów, a przez to i interesów społeczeństwa jako całości, lecz swój główny motyw brałaby z myśli i nastrojów mas, sama byłaby niewolniczo zależna od terażniejszości” (1987a, s. 152).

Należy jednak przy tym pamiętać, że przedstawiona koncepcja intelektualisty bazuje w zasadzie na pierwszej wersji teorii krytycznej (Blake i Masschelein, 2002, s. 38–42; Milerski i Karwowski, 2016, s. 38–65; Szacki, 2002, s. 522–536; Szahaj, 2008; Śliwerski, 2015, s. 144–145; Walentowicz, 2003, s. 294–336; 2004,

⁸ W swoim komentarzu do myśli Horkheimera Halina Walentowicz pisze: „A zatem różnicę między poznaniem prawdziwym a ideologią wyznacza rola, jaką dana teoria odgrywa w życiu społecznym, przy czym przeciwieństwo prawdy i ideologii ujawnia się ze szczególną wyrazistością w momentach przełomowych, w postaci rozdźwięku między stanowiskiem wspierającym przemiany progresywne a zachowawczym” (2003, s. 30).

s. 51–68)⁹, zawartej w artykule Horkheimera z późnych lat trzydziestych XX wieku, której przejmowany przez kolejne pokolenia badaczy model nie reprezentuje jedynej możliwej strategii marksistowskiej obecnej w badaniach i praktyce edukacyjnej (wystarczy wspomnieć o Freirem czy przedstawicielach nowej socjologii edukacji). Ponadto dające się wyróżnić w pedagogice krytycznej inspiracje szkołą frankfurcką są o wiele bardziej wielowątkowe i złożone (Blake i Masschelein, 2002, s. 38–56)¹⁰. Stanowisko Horkheimera wyrażone w artykule *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* jest o tyle interesujące, że ustanawia pewien archetyp edukatora krytycznego, punkt odniesienia dla późniejszych, odmiennych wersji i opracowań tej figury.

Zwrot kulturowy jako kontekst formacji pedagogiki krytycznej

Drugi ważny punkt odniesienia dla formujących się zarówno amerykańskiego, jak i polskiego wariantu pedagogiki krytycznej stanowił postmodernizm. Mimo całej złożoności dyskusji dotyczącej charakteru zjawiska, można uznać, że jego wpływ widoczny jest w planie odwołań pedagogów do dorobku poststrukturalistów i neopragmatystów, a także wglębienia się między innymi za pośrednictwem studiów kulturowych w zjawiska życia codziennego, komunikacji masowej, obszary marginalizowane bądź pomijane przez innych badaczy, jak kultura popularna, subkultury czy tradycje poszczególnych grup etnicznych, a mające istotne znaczenie dla tożsamości młodzieży i ich praktyk oporu wobec presji nierówno rozłożonych i generujących nierówności ekonomicznych, politycznych i społecznych sił. Otwieranie się amerykańskiej pedagogiki krytycznej na impulsy postmodernizmu sprzyjało włączaniu krytyki feministycznej i postkolonialnej we wspólny ruch, wyczuleniu także na konflikt płciowy i rasowy, występowaniu przeciw seksistowskiej i rasistowskiej opresji, wykluczeniom dotyczącym mniejszości etniczne i seksualne. Obraz pedagogiki krytycznej jako szerokiego frontu, stworzonego przez badaczki i badaczy w większym lub mniejszym stopniu nawiązujących do tradycji czerpiących inspirację z dorobku Karola Marksa, Immanu-

⁹ W pedagogice lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku inspirowanej teorią krytyczną na plan pierwszy wysunęły się prace przedstawiciela tzw. drugiego pokolenia szkoły frankfurckiej, Jürgena Habermasa (zob. Bilińska-Suchanek, 2003, s. 15–42 – książka wydana w 2000 roku; Czerepaniak-Walczak 1994, s. 28–33; Folkierska, 1992, s. 5–17; Krüger, 2007, s. 47–69; Kwaśnica 1987/2007; Męczkowska, 2006, s. 150–156; Murphy i Fleming, 2012; Witkowski, 1984/2007, s. 260–274; 1988/2010; 1993a, s. 26–27; 2009, s. 274–290).

¹⁰ Warto jeszcze raz zaznaczyć, że inspiracje szkołą frankfurcką u Girouxa, przynajmniej we wczesnych latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, obejmują głównie prace Horkheimera, Adorna, Marcusego oraz Habermasa (zob. Giroux, 2001, s. 7–41; 1997, s. 35–70; Kruszelnicki, 2017, s. 10–18).

ela Kanta, Georga W.F. Hegla, Maxa Webera, szkoły frankfurckiej, Johna Deweya, Paula Freirego, a także Michela Foucaulta, Jacques'a Derridy, Julii Kristevej, Lucy Irigaray, Hélèn Cixous, Jeana-François Lyotarda czy Michaiła M. Bachtina i Lwa Wygotskiego, towarzyszy próbie uporządkowania wiedzy o niej oraz jej określenia, którą podjęli Joe L. Kincheloe i Peter McLaren w połowie lat dziewięćdziesiątych i na początku lat dwutysięcznych (Kincheloe, 2004)¹¹. W tym samym czasie można było już odebrać wyraźne sygnały, że wśród części amerykańskich pedagogów krytycznych entuzjazm wobec myśli poststrukturalistycznej uległ przygaśnieniu, a na wadze zyskał dystans.

Widać to w wywiadach, które Mary C. Breuning przeprowadziła na przełomie 2005 i 2006 roku z siedemnaściorgiem nauczycieli szkół wyższych identyfikujących się z orientacją krytyczną (Breuning, 2011, s. 2–23). Badaczka zainteresowana była obrazem pedagogiki krytycznej, definicją, zakresem problematyki, wpływem czołowych przedstawicieli, na który złożyły się zarówno odpowiedzi respondentów, jak i bogata literatura przedmiotu. Wśród uczestników badań wątki poststrukturalistyczne schodzą na dalszy plan, natomiast w rekonstruowanych przez Mary C. Breuning dyskusjach teoretyków przykuwa uwagę skłonność między innymi Petera McLarena i Ramina Farahmandpura do odżegnywania się od postmodernizmu jako drogi do akceptacji wolnorynkowych praktyk i dostrzegania szansy dla pedagogiki krytycznej w powrocie do marksistowskich korzeni teorii krytycznej. W kontrze do takiego stanowiska bell hooks czy Pati Lather wskazywały, że ponowne przyjęcie prymatu marksizmu i szkoły frankfurckiej prowadzi do ignorowania feministycznych, antyrasistowskich i postkolonialnych projektów edukacyjnych, wchodzących w skład czy zgodnych z orientacją pedagogiki krytycznej (Breuning, 2011, s. 16–17, 20). Breuning przyznaje, że

istnieje pewne napięcie dające się dostrzec w literaturze przedmiotu w odniesieniu do prymatu teorii marksistowskiej i jej wpływu na pedagogikę krytyczną. Wymowna zawilość opiera się na rozlicznych kontrargumentach przedstawianych przez, z jednej strony, teoretyków, którzy wierzą, że wszystkie dyskusje o pedagogice krytycznej są zakorzenione w marksistowskiej teorii społecznej, i, z drugiej strony, tych, którzy uznają, że ponowne wywodzenie korzeni krytycznej pedagogiki z marksistowskiej teorii społecznej nie angażuje jej w femi-

¹¹ Od pierwszego wydania *Handbook of Qualitative Research* z 1994 roku umieszczone tam opracowanie dotyczące pedagogiki krytycznej wielokrotnie ewoluowało (zob. Kincheloe i McLaren, 2009, s. 431–485 – przekład oparty na trzecim wydaniu; Kincheloe, McLaren i in., 2018, s. 418–465 – wyd. 5. Zob. także: Stanley, 1993, s. 183–199). W pierwszym wydaniu z 1989 roku jednej z najważniejszych książek w dorobku Petera McLarena *Life in Schools* również znajduje się obszerny rozdział zawierający syntetyczne omówienie orientacji krytycznej w pedagogice (zob. McLaren, 2015, s. 219–277). Dla polskiego przekładu podstawą było szóste wydanie pracy, od swej pierwszej edycji książka przeszła kilka modyfikacji.

nistyczne i antyrasistowskie programy (Breuning, 2011, s. 17; zob. Foley, Morris i in., 2015, s. 135–136; McLaren, 2015, s. 233–234).

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w polskiej pedagogice krytycznej nawiązania do poststrukturalizmu i neopragmatyzmu oraz kontekst postmodernistyczny są bardzo wyraźne. Podkreślają go tytuły ważnych publikacji autorstwa Lecha Witkowskiego (1993b, s. 200–239) *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)* i innych prac zawartych w tomie *Spory o edukację* (1993, s. 140–162; Stanley, 1993, s. 183–199), Tomasza Szkudlarka (1993b) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* oraz Zbyszka Melosika (1995b) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną) czy Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (1995a)¹². I w tym przypadku warunki okazały się sprzyjać włączaniu w jej obręb krytyki feministycznej i postkolonialnej. Niemniej do końca ostatniej dekady XX wieku wykorzystanie wśród pedagogów krytycznych dekonstrukcji nie wzrosło, postkolonializmu, wyłączwszy Paula Freirego, zmalało, zyskał na uwadze Michel Foucault i Zygmunt Bauman, neopragmatyzm związany pozostał z Richardem Rortym, pedagogika feministyczna oscylowała w kierunku zafunkcjonowania jako osobna perspektywa, a obok postmarksizmu sporadycznie zaczęło pojawiać się zainteresowanie filozofią i socjologią Karola Marksa. Oczywiście ten szkic dynamiki poststrukturalistycznego i postmodernistycznego zaangażowania polskiej pedagogiki krytycznej wymaga osobnych badań i weryfikacji. Tymczasem podobnie jak w przypadku relacji pedagogiki krytycznej do teorii krytycznej, przejdźmy do rekonstrukcji ogólnego obrazu poststrukturalizmu i postmodernizmu.

Transformacja ustrojowa w Polsce stworzyła warunki zmian i procesów, których świat zachodni doświadczał już od kilku dekad (Bauman, 2004, s. 902–914; Eisenstadt, 2009, s. 359–587; Giddens, 2008; Sztompka, 2012, s. 615–646). Wielu badaczy sprowadza je do wspólnego mianownika, jakim jest ogół przekształceń sposobów prowadzenia i organizacji życia społecznego, które charakteryzowały Europę, poczynszy od XVII wieku, na tyle daleko idących, że należy uznać nową ich jakość, innymi słowy wkraczamy, jak diagnozował sytuację Anthony Giddens na progu lat dziewięćdziesiątych XX stulecia, „w epokę, w której następstwa nowoczesności ulegają większemu niż dotychczas wyostrzeniu i uniwersalizacji” (2008, s. 2). Nowoczesności rozumianej jako ogół konsekwencji procesów erodujących i przeobrażających społeczeństwa przednowoczesne, dla których wydarzeniami przełomowymi były rewolucje amerykańska, francuska

¹² Można tu dodać jeszcze dwie prace opublikowane w drugiej połowie dekady: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)tekstypedagogiczne* (1996); Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń* (1998).

i przemysłowa, tworzące podstawy pod ekspansywny, stopniowy rozwój demokracji liberalnych, państw narodowych, rządów opartych na prawie, biurokracji, mechanizmów nadzoru i środków kontroli, urbanizacji, środków masowego przekazu, industrializacji, kapitalizmu, społeczeństw klasowych, masowej produkcji, pracy najemnej, indywidualizacji, nauki i technologii oraz rozbudowy instytucji socjalizacji i nasilenia ruchliwości społecznej. Rozwojowi społeczeństwa nowoczesnego kierunek, spójność i kształt starał się nadać modernizm, o ile nie uznać go jedynie za przejaw entuzjastycznej postawy części społeczeństwa czy tylko postępowych intelektualistów i elit wobec idei oświecenia i modernizacji, a także optymistycznej wiary w postęp moralny, zmianę świata na lepszy, w potęgę nauki, przemysłu i techniki, ogólnoludzki triumf racjonalności oraz dobrze uporządkowane społeczeństwo. Ów entuzjazm słabnie w tych segmentach pokoleń mieszkańców świata zachodniego żyjących po drugiej wojnie światowej, które dwa totalitaryzmy, Zagładę, broń masowego rażenia, europejski kolonializm czy patriariat rozpoznają jako integralną część nowoczesności (Bauman, 1992; Foucault, 1998; Horkheimer i Adorno, 2010; także: Koczanowicz, 2011; Męczkowska, 2006), co nie oznacza, że w wieku XIX i początkach XX nie było słychać głosów jej krytyków. Do najbardziej wpływowych zaliczyć należy Karola Marksa i jego pojęcie alienacji, Friedricha Nietzschego występującego przeciwko nihilizmowi, Zygmunta Freuda wskazującego na represyjny charakter kultury, a także Maxa Webera z jego żelazną klatką racjonalności, Émile'a Durkheima obawiającego się anomii, Ferdinanda Tönniesa – zaniku więzi charakterystycznych dla wspólnot, Roberta K. Mertona – destrukcyjnych dla przyrody skutków industrializacji, czy wreszcie Włodzimierza Lenina – podziału świata na imperialistów i eksploatowanych. Jeśli późna nowoczesność jako względnie odrębna epoka, która radykalizuje wszystkie składowe, procesy i wymiary formacji, z jakiej wyraza, wraz ze wskazanymi i nowymi skutkami ubocznymi, zwiększa poziom ryzyka i poczucia zagubienia przy wzroście tempa zmian i siły ciśnień, to tym bardziej dostarcza sobą już znanych i nowych argumentów krytyce.

Późną nowoczesność charakteryzuje Giddens przez naszą zależność od systemów abstrakcyjnych, które przyczyniają się do wykorzeniania „relacji społecznych z kontekstów lokalnych i ich odtwarzania na niezmiernych obszarach czasu i przestrzeni” (2002, s. 26). Wśród tych mechanizmów wykorzeniających wyróżnia dwa rodzaje: środki symboliczne, to jest środki wymiany, takie jak pieniądź, władza, język, i systemy eksperckie, czyli systemy „wykonawstwa technicznego lub profesjonalnego znanstwa, na których opiera się organizacja ogromnych obszarów środowisk materialnych i społecznych, w jakich dzisiaj żyjemy” (Giddens, 2008, s. 20; 2002, s. 40–46). Już rzeczywistość końca XX wieku była gęsto utkana instytucjami i urządzeniami, których konstrukcja i zasady działania były dla ogółu członków zachodniego społeczeństwa nieprzeniknione, wymagały

pomocy ekspertów oraz zaufania wobec sprawności tych systemów, jak i samych owych ekspertów. Ten akcent coraz mocniej stawiany na zaufanie wskazywał, że uzyskanie pewności było poza zasięgiem, a zatem zależność od środków symbolicznych i systemów eksperckich, dotyczących rozwiązań technicznych, relacji społecznych i sekretów osobowości, należy wiązać z podejmowaniem stale występującego ryzyka, a co więcej wraz z rozwojem i ekspansją owych systemów – różnorodnych i nowych jego form (Beck, 2004, s. 27–65; Giddens, 2002, s. 150–197; 2008, s. 21–26). Ponadto, im bardziej złożone były to systemy, tym większa stawała się nieprzejrzystość sytuacji społecznych i wzrastało prawdopodobieństwo wystąpienia nieprzewidzianych skutków ubocznych. Orientacja w niezamierzonych efektach nie może bazować w późnej nowoczesności na wiedzy rozumianej jako coś stabilnego, dającego trwałe punkty odniesienia decyzjom i działaniom, ale wymaga zdaniem Anthony'ego Giddensa odwoływania się do refleksyjności. „Refleksyjność nowoczesnego życia społecznego – wyjaśnia socjolog – polega na tym, że praktyki społeczne podlegają bezustannym przeglądom i reformom w świetle napływającej informacji o tych właśnie praktykach, co zmienia ich charakter w sposób konstytutywny”¹³. Taki charakter ma wytwarzanie wiedzy w socjologii, pedagogice, psychologii, jak i innych naukach społecznych czy systemach eksperckich. Według Giddensa działanie mechanizmów wykorzeniających trzeba rozumieć w kategoriach dialektyki lokalności i globalności, to jest zintensyfikowania stosunków społecznych o zasięgu światowym, „co znaczy, że w odniesieniu do skutków przynajmniej niektórych mechanizmów wykorzeniających nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w przemianach, które niesie nowoczesność” (Giddens, 2002, s. 31; 2008, s. 47–56). Ostatecznie, późną nowoczesność należy wiązać, podobnie jak nowoczesność, z tempem i zasięgiem zmian oraz naturą jej instytucji, z tym że w każdym z tych dwu epizodów ich bilans i kondycja, przyspieszenie i rozmach są inne.

Sformułowana w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych przez Giddensa koncepcja późnej nowoczesności czy nowoczesności refleksyjnej nie jest jedynym podejściem teoretycznym, które podejmuje próbę charakterystyki społeczeństw zachodnich drugiej połowy XX wieku. Szeroko znane są koncepcje, takie jak społeczeństwa postindustrialnego Alaina Touraine'a czy Daniela Bella, płynnego społeczeństwa Zygmunta Baumana, społeczeństwa ryzyka Urlicha Becka, wiedzy Petera Druckera, sieci Manuela Castellsa czy nowoczesności zwielokrotnionych i drugiej Epoki Osi Shmuela Eisenstadta. Jako charakterystyki ostatnich dekad XX wieku i początku kolejnego, koncepcje te zawierają części wspólne, ale też różnią się w rozkładzie akcentów, sposobie prezentacji istotnych momentów

¹³ Zob. także ujęcia z połowy lat trzydziestych XX wieku: Znaniecki, 1974, s. 68–94; Mannheim, 1974, s. 76–85.

i konsekwencji oraz w ocenie sytuacji. Natomiast w syntetycznej charakterystyce przemian przygotowanej przez Andrzeja Szahaja, którą warto tu przytoczyć, użyty jest polski odpowiednik chyba najczęściej spotykanego w omawianym kontekście terminu, jakim jest angielskie złożenie *post-modern*. Jak syntetycznie ujmuje toruński badacz wielowymiarowe przeobrażenia w sposobie organizacji społeczeństwa i jego funkcjonowania,

Początki ponowoczesności datuje się najczęściej na lata sześćdziesiąte XX wieku i wiąże z powstaniem społeczeństwa postindustrialnego (D. Bell), w którym tradycyjna dominacja „cywilizacji węgla i stali” zostaje zastąpiona prymatem cywilizacji informatycznej, przemysł zwane umownie „brudnymi” przemysłem czystym, kult ciężkiej pracy fizycznej dominacją pracy intelektualnej, produkcja przemysłowa traci na znaczeniu na rzecz sfery usług, klasa robotnicza ustępuje miejsca – zarówno liczebnością, jak znaczeniem społecznym – klasie „białych kołnierzyków”: techników, inżynierów, menedżerów, pracowników sfery szeroko pojmowanych usług (w tym przede wszystkim usług edukacyjnych), a wiodące miejsce w społecznym wytwarzaniu dóbr przypada nauce i sprzężonej z nią sferze wdrażania w życie technicznie zaawansowanych technologii (Szahaj, 2003, s. 41–42).

Ponadto Szahaj wymienia i krótko charakteryzuje takie zjawiska, jak: odejście od paradygmatu produkcji na rzecz paradygmatu konsumpcji, wzrastające zróżnicowanie stylów życia i jego estetyzację, zwiększoną tolerancję dla odmienności i życzliwe zainteresowanie innością, wielokulturowość jako ideologię pozytywnie waloryzującą różnice kulturowe, dominującą pozycję mediów i kreowanych przez nie wizji świata oraz wreszcie niespójność wewnętrzną (zachodniej) kultury współczesnej (Szahaj, 2003, s. 43–44). Przywołaną wcześniej charakterystykę późnej nowoczesności autorstwa Giddensa i tę zarysowaną przez Szahaja można potraktować jako komplementarne: o ile pierwszy z badaczy zwraca uwagę na źródła i przyczyny, drugi wskazuje na kolejne symptomy ujawniających się odstępstw od przyjmowanej za obowiązującą normy.

W kontekście omawianej problematyki istotne jest utrzymanie różnicy co do znaczenia podobnie brzmiących terminów, na co uczuła Bauman. Jego zdaniem

Ponowoczesność [*postmodernity* – R.W.] tak się ma do postmodernizmu, jak nowoczesność miała się do modernizmu. W każdej z tych par pojęciowych pierwszy człon wskazywał na cechy świata, w jaki wpisane było w danym okresie historii życie ludzkie, drugi zaś na programy umyślnego wyostrzenia tych cech. [...] Niemało w naszych czasach entuzjastów ponowoczesnych przemian, domagających się ich przyspieszenia i z upodobaniem praktykujących nowe modele życia [...] (Bauman, 2004, s. 903).

W przypadku głośnych i kontrowersyjnych w swym czasie myślicieli wiązanych z postmodernizmem, jak Foucault i Derrida, nie tyle entuzjazm wobec ponowoczesnych przemian, co sceptycyzm wobec kultu oświeceniowych nauki i rozumu, a także racjonalności instrumentalnej, antyscjentyzm, dystans wobec kategorii postępu i uniwersalistycznych utopii, pozwala wpisać ich w ramy formacji określonej tym pejoratywnie nacechowanym przez oponentów terminem. Tym samym przyjmuje się, że zwrot kulturowy, jaki ujawnił się także w naukach humanistycznych i społecznych, odpowiadający za mocne spolaryzowanie środowiska badaczy, miał charakter krytycznej fazy modernizmu, na co zdaje się właśnie wskazywać przedrostek *post*.

Prawdopodobnie zasadniczy impuls dla formowania się owej krytycznej fazy dał poststrukturalizm i strategia dekonstrukcji Derridy, bazujące na krytyce strukturalizmu, który to jako nurt myślowy dominował w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku na francuskiej scenie naukowej i intelektualnej¹⁴. Przy całej żywotności strukturalizmu w latach sześćdziesiątych (Burzyńska, 2001, s. 77–274; Dosse, 2007, s. 95–105; Piaget, 1972) ruch krytyczny, który pojawił się w tym czasie w jego łonie, nabrał rozpędu po konferencji w Baltimore.

Celem zapoznania się z francuskim strukturalizmem w 1966 roku na Uniwersytecie Johna Hopkinsa zorganizowano konferencję *The Languages of Criticism and the Sciences of Man*, na którą zaproszono m. in.: Jacques'a Lacana, Lucien Goldmanna, René Girarda, Georges'a Pouleta, Tzvetana Todorova, Jean-Pierre'a Vernanta, Jeana Hyppolyte'a oraz Rolanda Barthes'a i Jacques'a Derridę, z których dwaj ostatni wygłosili referaty dystansujące się wobec strukturalizmu (słynny tekst Derridy *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych* oraz *Écrire: verbe intransitif* Barthes'a) (Burzyńska, 2006, s. 23–116). W krótkim czasie, tak na gruncie francuskim, gdzie zaczęło pojawiać się coraz więcej tekstów krytycznych obok ortodoksyjnie strukturalistycznych, jak i na gruncie amerykańskim, gdzie rozwinął się tak zwany tam postmodernizm oraz dekonstrukcjonizm, uformowała się opcja intelektualna, która z nieufnością odnosiła się do modernistycznych założeń dotyczących państwa, społeczeństwa, człowieka, sztuki, nauki i filozofii. Niektóre z tych tendencji dają się dostrzec w charakterystyce Stuarta Sima:

Poststrukturalizm jest silnym ruchem kulturowym obejmującym różne dyscypliny intelektualne, które domagały się odrzucenia nie tylko strukturalizmu i jego metod, ale także ideologicznych założeń stanowiących jego podstawę. Podobnie do postmodernizmu, poststrukturalizm jawi się jako ruch tak filozoficzny, jak i polityczny. Poststrukturalizm zakwestionował kulturowe pewniki,

¹⁴ W przygotowaniu kolejnych akapitów wykorzystane zostały fragmenty podrozdziału *Między zwrotem kulturowym a etycznym. Nowoczesność/ponowoczesność* z pracy Włodarczyk, 2009, s. 65–69.

których, jak uważano, stał się ucieleśnieniem strukturalizmu; pewniki, takie jak wiara, że świat jest poznawalny i że strukturalizm daje nam metodologiczny klucz do otwarcia rozmaitych systemów go tworzących (Sim, 2007, s. 86).

Zaszczepione po drugiej stronie Atlantyku poststrukturalizm i dekonstrukcjonizm zaczęły się spotykać i sprzęgać na obszarze anglo-amerykańskim z rodzimą krytyką tradycji pragmatyzmu, funkcjonalizmu oraz filozofii analitycznej, co zaczęto łączyć z postmodernizmem. Jego badacze, w tym Szahaj, często zaznaczają, że ponieważ nie jest on „żadną szkołą myślenia czy wyraźnie skryształizowanym obozem ideowym”, trudno jednoznacznie wskazać na założenia i poglądy, które byłyby dlań reprezentatywne. Niemniej można w przybliżeniu przyjąć, że filozofowie i teoretycy identyfikowani z tą formacją

aprobuje podkreślają znaczenie pluralizmu stanowisk filozoficznych oraz światopoglądowych wizji świata, występują przeciwko dominacji ideologii Rozumu pojmowanego na modłę oświeceniową, zajmują stanowisko antyfundamentalistyczne zarówno w kwestiach epistemologicznych, jak i politycznych, prezentują nastawienie antymetafizyczne, wskazują na rolę dyskusji i dialogu jako najcenniejszych elementów tradycji europejskiej, dokonują historyzacji kultury europejskiej, wskazując na przygodność naszych sposobów widzenia świata, oraz jej antropologizacji polegającej na traktowaniu jej tak, jak kiedyś traktowano kultury obce czy egzotyczne; stojąc na stanowisku antyuniwersalistycznym, podkreślają wagę lokalności i kontekstualności naszej wiedzy i przekonań (Szahaj, 2004, s. 4).

Jako sztandarowe postaci tego szerokiego kontestacyjnego ruchu zwykle wymienia się: Michela Foucaulta, Jacques'a Derridę, Jeana-François Lyotarda, Richarda Rorty'ego, Rolanda Barthes'a, Zygmunta Baumana, Julię Kristevę, Hélène Cixous, Lucy Irigaray, Gilles'a Deleuze'a, Feliksa Guattariego, Stanleya Fisha, Gianniego Vattimo, Paula Virilio, Wolfganga Welscha, Judith Butler, Haydena White'a, Franklina Ankershmita, Odo Marquarda, Jeana Baudrillarda i Frederica Jamesona. Stuart Sim prócz poststrukturalizmu i dekonstrukcji w bezpośredniej bliskości postmodernizmu lokuje wiele innych nurtów, takich jak: feminizm różnicy, postmarksizm, neopragmatyzm, które charakteryzuje antyfundamentalizm, krytyczna postawa wobec autorytetów, sceptycyzm oraz patronat Friedricha Nietzschego, Zygmunta Freuda i Karola Marksa – „mistrzów podejrzeń”, jak mianował ich Paul Ricoeur. Zdaniem Stuarta Sima

postmodernistyczną filozofię powinno się definiować przede wszystkim jako uaktualnioną wersję sceptycyzmu bardziej zaangażowaną w destabilizację innych teorii i ich aspiracji do prawdy, niż we wznoszenie własnych pozytywnych

teorii; chociaż oczywiście bycie sceptycznym wobec teoretycznych twierdzeń innych oznacza, że samemu posiada się określony program, nawet jeśli posiada się go tylko po to (Sim, 2007, s. 93–94).

Ten ruch krytyczny z energią uderzył w poszczególne dyscypliny akademickie, co wywołało falę dyskusji i sprzeciwów. W efekcie, wraz z pojawieniem się tendencji postmodernistycznych został zainicjowany proces krystalizacji nowego języka opisu rzeczywistości społecznej, przejmowanego kolejno przez grupy badaczy w poszczególnych dyscyplinach akademickich, także w pedagogice, który to język następnie przenikał do tej rzeczywistości i wpływał również na jej kształtowanie. W samej tej rzeczywistości owe tendencje postmodernistyczne najłatwiej było uchwycić w artefaktach kultury, w ich skrajnych manifestacjach zabawy konwencjami, obnażania umowności pewników, podważania powagi, dezintegracji opozycji, takich jak dobro-zło, prawda-falsz, piękno-brzydota, wysoki-niski, afirmacji niejednoznaczności i nieokreśloności, gry z tożsamością, presji nieustannej zmiany, fragmentaryzacji, ambiwalencji i płynności. Widziana przez ich pryzmat kultura jest „Cała w ruchu, płynna i rozplywająca się, porządkująca może, ale sama nie uporządkowana, drwiąca sobie bluźnierczo z różnicy między tym, co istotne, a co marginalne, co konieczne, a co przypadkowe – różnicy tak świętej wszak i nietykalnej dla ładotwórczej intencji” (Bauman, 2000, s. 190). Tego rodzaju labilność i arytmie trudno jest opisać za pomocą koncepcji kultury właściwych nowoczesności, dlatego Bauman w eseju *Kultura jako spółdzielnia spożywców* sięga po metaforę na miarę społeczeństwa konsumpcyjnego:

Dystrybucja i przyswajanie [...], a nie wytwórczość jest osią spółdzielczego działania, a wzmaganie konsumpcji i pozyskiwanie nowych i coraz to gorliwszych konsumentów jest głównym źródłem jego dynamiki [...]. Prawdziwą produkcją spółdzielni spożywców jest *wytwarzanie konsumentów* [...] to właśnie w czynnościach „konsumpcji”, w codziennym aktorstwie/autorstwie zwykłych „konsumentów” (są oni wszak zwykłymi konsumentami tylko, gdy się na nich patrzy z okien gabinetów myślicieli lub artystycznego studia, lub z wysokości rzeczywistych czy urojonych wież kontrolnych kultury) wszystko, co kulturowe, nabiera sensu; tu puste skorupy znaków wypełniają się znaczeniem, tu – znaczące już – zyskują lub tracą na wartości, co wyraża się w wahanach popytu (założenie, że to twórca/producent jest autorem i sędzią znaczenia i wartości dobra kulturowego, kazało badaczom kultury przedstawiać przeobrażenia znaczeń zachodzące w toku „międzykulturowej” wędrówki znaków jako „zniękształcenie sensów”; ale przecież każde spożytkowanie znaku zawiera dozę autorstwa, a więc jest „zniękształceniem” dokładnie w takim samym sensie (Bauman, 2000, s. 193–194).

W kontekście wstępnych badań nad formowaniem się pedagogiki krytycznej w Polsce należy zaznaczyć jeszcze jedną kwestię. We wprowadzeniu do książki opublikowanej pod koniec lat dziewięćdziesiątych *Naming the Multiple. Poststructuralism and Education* Michael Peters polemizuje ze stanowiskiem Luca Ferry'ego i Alaina Renaut, według których zmierzch poststrukturalizmu nastąpił wraz z odwróceniem się czołowych postaci nurtu (Jacques'a Derridy, Jeana-François Lyotarda i innych) od myśli Friedricha Nietzschego ku koncepcjom Emmanuela Lévinasa i Immanuela Kanta. W konsekwencji można byłoby za nimi powiedzieć, że „filozofia rebelii jest martwa lub, przynajmniej, u swego schyłku, możemy z niecierpliwością czekać na renesans humanizmu, liberalizmu, indywidualizmu i demokracji” (Peters, 1998, s. 15). Otóż, jak twierdzi Michael Peters, wcale nie jest pewne, czy owa diagnoza, mając na uwadze szczególnie jej przesłanki, jest trafna. Stąd można by przyjąć, że po okresie krytycznym nie tyle nastąpił zmierzch, co okres konstruktywny. Na ten sam moment (połowa lat osiemdziesiątych XX wieku), o który spierał się Michael Peters z Lucem Ferrym i Alainem Renaut, wyznacza Anna Burzyńska „zwrot etyczny” (Burzyńska, 2006, s. 445–467; Koczanowicz i Włodarczyk, 2011, s. 112–122):

Słusznie zwracał uwagę Martin Jay na zasługi poststrukturalizmu (a w szczególności dekonstrukcji) w „uprzytomnieniu nam kosztów moralnego absolutyzmu”. Post-ponowoczesna etyka (podobnie jak teoria) jest etyką „słabą”, a słabość ta (podobnie jak tam) nie jest słabością, lecz siłą. Oznacza bowiem (znów) zminimalizowanie arbitralnych nakazów i przesunięcie w stronę praktyki, a więc – w tym przypadku – do moralności (Burzyńska, 2006, s. 464).

Podczas gdy w społeczeństwach zachodnich stopniowo nasilające się po drugiej wojnie światowej symptomy późnej nowoczesności, jak również eskalujące z czasem przemiany postmodernizmu mogły liczyć na zaawansowane, równoległe do nich powstające ekspertyzy, w Polsce transformacja ustrojowa dopiero umożliwiała wychodzenie z porządku nowoczesności. Procesy gdzie indziej rozłożone w czasie, tutaj nasiliły się i nabrały przyspieszenia, a kolejne fazy wystąpiły w postaci kumulacji i nałożyły się na charakterystyczne dla nowoczesności bloku wschodniego uwarunkowania. Również recepcja zachodniej filozofii i diagnoz społecznych, choć – co nie powinno dziwić – w pewnym sensie wybiórcza, intensywnie zdążyła do włączenia się w najważniejsze zagadnienia i debaty swego czasu.

Część środowiska polskich pedagogów zaczęła z powodzeniem oswajać poststrukturalistyczne i postmodernistyczne teorie dyskutowane w zachodniej humanistyce i naukach społecznych jeszcze przed transformacją ustrojową, zdawała sobie również sprawę z ich ewolucji, także tej znanej później jako „zwrot etyczny” (Szkudlarek, 1993a, s. 50–51; Witkowski, 1993b, s. 222–237). Tomasz

Szkudlarek w artykule *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu* opublikowanym w 1993 roku przewidywał:

Moda na postmodernizm minie, i to szybko – gdyż jest, jak na modę, zbyt wymagająca. Jest przy tym po prostu niebezpieczna, w tym sensie, że burzy złudne poczucie bezpieczeństwa. Ale pozostaną problemy – co więcej, będą one narastały. Nie unikniemy problemu kulturowej różnorodności, ani problemów wynikających z ekspansji elektronicznej kultury wizualnej; nie unikniemy pytań o fundamentalne mity, które są tyleż niezbędne dla funkcjonowania społeczności, co opresyjne dla jej członków – szczególnie dla tych, którzy są „inni” innością przez te mity nie przewidywaną. Nie unikniemy też problemu prawomocności władzy i wiedzy w obliczu kryzysu prawdy. Może tylko w pewnym momencie przestanie być to wszystko zabawne – i w tym właśnie sensie widzę możliwość końca mody na postmodernizm: postmodernizm w jego obecnym kształcie estetycznym celebrytuje bowiem ambiwalencję i niepewność, bawi się nimi, pozostając świadomie na powierzchni zjawisk i znaczeń. Po modzie na postmodernizm może jednak pozostać język jego teorii [...] (Szkudlarek, 1993a, s. 41–42).

Wiedział też, że kultura postmodernistyczna

zawiera nie tylko postulaty przekroczenia modernizmu, jest nie tylko dystansowaniem się do nowoczesności: ma ona także swą „pozytywną” treść – i w tym sensie jest do pomyślenia sytuacja pojawiania się kultury postmodernizmu bez modernizmu, nie tylko w wyniku ewolucyjnych przemian modernizmu, ale i w rezultacie kulturowej osmozy, „importu” kultury, czy – patrząc na to z innej strony – kulturowej kolonizacji (Szkudlarek, 1993a, s. 41).

Bibliografia

- Bachmann-Medick D. (2012). *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przekł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bailey L. (1996). *Critical Theory and the Sociology of Knowledge. A Comparative Study in the Theory of Ideology*. New York: Peter Lang.
- Bauman Z. (1992). *Nowoczesność i Zagłada*. Przekł. F. Jaszuński. Warszawa: Masada.
- Bauman Z. (2000). Kultura jako spółdzielnia spożywców. W: tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2004). *Ponowoczesność*. W: B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*. Kraków: WAM.

- Beck U. (2004). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*. Przekł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bilińska-Suchanek E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradigmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Blake N., Masschelein J. (2002). Critical Theory and Critical Pedagogy. W: P. Brantlinger, W.B. Thesing (red.), *A Companion to the Victorian Novel*. Oxford: Blackwell.
- Breuing M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3.
- Burzyńska A. (2001). „Przeciw interpretacji”, czyli burzliwe lata 60. W: tejże, *Dekonstrukcja i interpretacja*. Kraków: Universitas.
- Burzyńska A. (2006). *Anty-teoria literatury*. Kraków: Universitas.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dosse F. (2007). 1967–1968: Redakcyjne wrzenie. Przekł. Ł. Chomyn. W: K. Liszka, R. Włodarczyk (red.), *Lektury poststrukturalistyczne*. Wrocław: Chiasm.
- Eisenstadt S.N. (2009). *Utopia a nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*. Przekł. A. Ostolski. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Foley J.A., Morris D., Gounari P., Agostinone-Wilson F. (2015). Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3.
- Folkierska A. (1992). Etyczność a moralność w kontekście pytania o pedagogikę krytyczną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więziennictwa*. Przekł. T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Giddens A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Przekł. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giroux H.A. (1993). Pedagogika pogranicza w wieku postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Giroux H.A. (1997). Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education. W: tegoż, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. Boulder: Westview Press.

- Giroux H.A. (2001). *Critical Theory & Educational Practice*. W: tegoż, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Grzybowski P.P. (2014). Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. *Freirowskie obrazki z Ameryki Łacińskiej. Studia Pedagogiczne*, t. 68.
- Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przekł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Horkheimer M. (1987a). Teoria tradycyjna a teoria krytyczna. Przekł. J. Łoziński. W: J. Łoziński (wyb.), *Szkoła frankfurcka*, t. 2, Warszawa: Kolegium Otryckie.
- Horkheimer M. (1987b). *Społeczna funkcja filozofii*. Przekł. J. Doktor. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Horkheimer M. (2002). *Zmierzch. Notatki z Niemiec 1931–1934*. Przekł. H. Walentowicz. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (2010). *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Przekł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Horkheimer M., Marcuse H. (1987). *Filozofia a teoria krytyczna*. Przekł. J. Łoziński. W: J. Łoziński (wyb.), *Szkoła frankfurcka*, t. 2. Warszawa: Kolegium Otryckie.
- Jay M. (2016). Integracja psychoanalizy i marksizmu – przypadek Ericha Fromma. Przekł. M. Bachryj-Krzywaźnia. W: P. Jabłoński, R. Włodarczyk (red.), *Fromm – aplikacje*. Wrocław: Chiazm.
- Jay M. (1973). *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923–1950*. London: Heinemann Educational Books.
- Kincheloe J.L. (2004). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe J.L., McLaren P. (2009). Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja. Przekł. P. Pluciński. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kincheloe J.L., McLaren P., Steinberg S.R., Manzó L.D. (2018). *Critical Pedagogy and Qualitative Research. Advancing the Bricolage*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, wyd. 5. Los Angeles – Melbourne: SAGE.
- Koczanowicz L. (2011). *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*. Kraków: Universitas.
- Koczanowicz L., Włodarczyk R. (2011). *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kostyło H. (2017). Refleksja jako podstawa podmiotowości według antropologii Paula Freirego. *Paedagogia Christiana*, 2.

- Krüger H.-H. (2007). Krytyczna nauka o wychowaniu. W: tegoż, *Metody badań w pedagogice*. Przekł. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruszelnicki W. (2017). Teoria krytyczna a filozofia edukacji Henry'ego Giroux: pojęcie „kultury pozytywizmu”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Kwieciński Z. (1994). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: IHNOiT.
- Kwieciński Z. (1995). Edukacja a kryzys i przesilenie monocentrycznego ładu politycznego (Szkic doświadczeń 1980–1989. Bilans pozostałości i zagrożeń). W: tegoż, *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z. (2000). Pedagogia przejścia i pogranicza. W: tegoż, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań – Olsztyn: Edytor.
- Kwieciński Z. (2010). Przedmowa: dyskurs konieczny. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kwieciński Z. (2011). Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika – zakorzenie i transgresja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mannheim K. (1974). *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*. Przekł. A. Raźniewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- McLaren P. (2015). Pedagogika krytyczna – najważniejsze zagadnienia. W: tegoż, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Męczkowska A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Melosik Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (1995b). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)tekstypedagogiczne*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (2010). Recenzja w trybie refleksji na temat wpływu pedagogiki krytycznej na moją tożsamość naukową. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Milerski B., Karwowski M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia*, t. 2: *Teoria i badanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Murphy M., Fleming T. (red.) (2012). *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak M. (1993). Główne nurty filozofii wychowania. *Kultura i Edukacja*, 2.
- Peters M. (1998). Introduction – Naming the Multiple: Poststructuralism and Education. W: tegoż (red.), *Naming the Multiple. Poststructuralism and Education*. London: Bergin & Garvey.
- Piaget J. (1972). *Strukturalizm*. Przekł. St. Cichowicz. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Schnädelbach H. (2001). Transformacja teorii krytycznej. O *Teorii działania komunikacyjnego* Jürgena Habermasa. W: tegoż, *Próba rehabilitacji animal rationale*. Przekł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sim S. (2007). Postmodernizm i filozofia. Przekł. K. Liszka, R. Włodarczyk. W: K. Liszka, R. Włodarczyk (red.), *Lektury poststrukturalistyczne*. Wrocław: Chiasm.
- Śliwerski B. (1990). Antypedagogika jako alternatywna koncepcja radykalnej zmiany wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Śliwerski B. (1992). Antypedagogika. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (1998). Antypedagogika – postpedagogika. W: tegoż, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (2010). Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (2015). Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej do badań nad racjonalnością edukacji szkolnej. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia*, t. 1: *Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Stańczyk P. (2016). Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
- Stańczyk P. (2017). Kolonializm, kolonizacja i dekolonizacja w filozofii wychowania Paulo Freirego. *Kultura i Edukacja*, 3.

- Stanley W.B. (1993). Rekonstrukcjonizm i pedagogika krytyczna wobec reformy oświaty w erze postmodernizmu. Przekł. P. Kwieciński. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Starego K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaques’a Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. *Forum Oświatowe*, 28.
- Steiner G. (2000). *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*. Przekł. O. i W. Kubiński. Kraków: Universitas.
- Szacki J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szahaj A. (2003). Co to jest postmodernizm?. W: M.A. Potocka (red.), *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*. Kraków: inter esse.
- Szahaj A. (2004). *Modernizm*. Zaczerpnięto 27 kwietnia 2022. Strona internetowa <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1057/A.%2520Szahaj,%2520Postmodernizm.pdf?sequence=1>
- Szahaj A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szczypiński G. (1994). Główne nurty pedagogiki niemieckiej. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 4. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szkudlarek T. (1993a). Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Szkudlarek T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szkudlarek T. (2010). Po co nam dziś pedagogika krytyczna?. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Sztompka P. (2012). Nowoczesność i późna nowoczesność. W: tegoż, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Walentowicz H. (2003). *Tęsknota za lepszym. Historiozofia Maxa Horkheimera*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Walentowicz H. (2004). Ewolucja teorii krytycznej Maxa Horkheimera. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 3.
- Węc K. (2012). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (1993a). Wokół „krytycznej” socjologii edukacji. *Socjologia Wychowania*, 258.
- Witkowski L. (1993b). W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność). W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.

- Witkowski L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2007). Edukacja przez pryzmat teorii społecznej Jürgena Habermasa. W: tegoż, *Edukacja i humanistyka*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2009). Jürgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki (wybrane tropy i paradoksy w retrospekcji). W: tegoż, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2010). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Witkowski L. (2012). Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i prospekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej). *Ars Educandi*, 9.
- Witkowski L. (2016). Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory'ego Batesona. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Witkowski L. (2019a). O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Witkowski L. (2019b). Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki). W: tegoż (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Włodarczyk R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Włodarczyk R. (2019). Kolonizacja jako kategoria analityczna komparatystyki pedagogicznej. *Przegląd Pedagogiczny*, 2.
- Włodarczyk R. (2021). *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zielińska-Kostyło H. (2000). Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 4. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Zielińska-Kostyło H. (2010). Uniwersalność przesłania „pedagogii uciśnionych” Paula Freirego. *Rocznik Andragogiczny*.
- Znaniecki F. (1974). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.