

**Rafał Włodarczyk**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-8817-2493

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

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 części pierwszej rekonstrukcje poszczególnych tematów i wątków z zakresu problematyki teorii krytycznej szkoły frankfurckiej czy postmodernizmu stanowiły wprowadzenie do prezentacji wstępnego obrazu kolonizacji polskiej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną, który to proces zakorzeniania na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku stanowi zasadnicze zagadnienie części drugiej. Autor koncentruje uwagę na recepcji, reakcji, przebiegu i sposobach zakorzeniania się krytycznej teorii edukacji na gruncie polskiej pedagogiki w początkowej fazie jej osiedlania. 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 tego artykułu.

Słowa kluczowe: kolonizacja, przekład, pedagogika krytyczna, pedagogika krytyczna w Polsce, ideologia edukacyjna, wyobraźnia pedagogiczna, pedagogika ogólna

Colonizations. Critical pedagogy in the period of political transformation in Poland (part second)

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 part the reconstructions of individual topics and threads in the field of the critical theory of the Frankfurt school and postmodernism were a introduction to the presentation of the initial picture of the colonization of Polish general pedagogy by critical pedagogy, which process of rooting at the turn of the 1980s and 1990s will be the main issue in the second part. The author focuses on the reception, reaction, course and ways in which critical educational theory took root in the initial phase of its settlement in Polish pedagogy. 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.

Keywords: colonization, translation, critical pedagogy, critical pedagogy in Poland, educational ideology, pedagogical imagination, general pedagogy

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

Szemają uczył: kochaj swoją pracę, a miej w nienawiści urzędy i nie bądź stronnikiem władzy

Pirke Awot 1,10

Introdukcja

W ocenie Ilana Gur-Ze'eva wyrażonej we wprowadzeniu do opublikowanej w 2005 roku pracy *Critical Theory and Critical Pedagogy Today* „Nawet wyodrębnienie podstawowych elementów wspólnych dla różnorodnych i pozostających ze sobą w konflikcie współczesnych pedagogii, które utożsamiają się z «pedagogiką krytyczną», urasta do rangi naprawdę ambitnego przedsięwzięcia” (Gur-Ze'ev, 2010, s. 132; zob. 2005)¹. Niemniej w swojej syntetycznej diagnozie wskazał pewne właściwości, które jego zdaniem są obecne w różnych prądach rozwijanych

¹ Zgromadzona przez Ilana Gur-Ze'eva imponująca kolekcja tekstów, przygotowanych m.in. przez Michaela Petersa, Douglasa Kellnera, Petera McLarena, Michaela W. Apple'a, Elisabeth E. Heilman, Gerta Biestę, Nicholasa C. Burbulesa, Jana Masscheleina, Andrea Gruschkę i wielu innych, powstała jako wynik cyklu spotkań w Oslo, Miami i Madrycie organizowanych między 2002 a 2004 rokiem w ramach International Critical Pedagogy Workshop (zob. Gur-Ze'ev, 2005, s. 34).

na Zachodzie w ramach tego niejednorodnego nurtu i w jakiś sposób decydujące o współczesnej mu jego kondycji. Między innymi widział istotne zróżnicowanie wśród identyfikujących się z pedagogiką krytyczną jej przedstawicieli, wykraczające poza autorki i autorów poszczególnych rozdziałów redagowanej przez siebie pracy, w stosunku do swego rodzaju dychotomii: modernizm – postmodernizm. Podczas gdy jedni z jego punktu widzenia „obstają przy modernistycznym projekcie humanizmu”, wyrażającym ideały oświecenia (np. Peter McLaren, Mark Mason czy Kathleen Weiler), a inni „podkreślają nowe możliwości w ramach postmodernistycznych dyskursów i warunków” (np. Michael Peters, Patti Lather czy Gert Biesta), osobną grupę według niego tworzyli ci, którzy „poszukują twórczej syntezy pomiędzy modernistyczną i postmodernistyczną wrażliwością, koncepcjami, praktykami, technikami, a także ścieżkami komunikacji, egzystencji i edukacji” (np. Wendy Kohli, Nicholas Burbules czy Henry A. Giroux) (Gur-Ze'ev, 2010, s. 134). Dostrzeżone przez niego zróżnicowanie sięgało niejako głębiej, jak zauważał, „Inne dychotomie przecinają się w pedagogice krytycznej na poziomie płci, wielokulturowości, postkolonializmu oraz teorii *queer*. Niekiedy linia podziału rozdziela nie tylko poszczególnych myślicieli i koncepcje – opozycje są obecne nawet w ramach jednej filozofii edukacji”; co równie ważne, wśród filozofów o nastawieniu krytycznym wyróżnił jeszcze jedną, można powiedzieć czwartą grupę: tych, którzy, jak Jan Masschelein, „nie utożsamiają się już z pedagogiką krytyczną, lecz poszukują innej, bardziej wartościowej możliwości” (Gur-Ze'ev, 2010, s. 134; zob. Biesta i Säfström, 2011, s. 540–546; Hodgson, Vlieghe i Zamojski, 2018, s. 11–19; Zamojski, 2014, s. 7–22).

Warto zauważyć, że obok stwierdzeń o charakterze opisowym, a w wielu miejscach afirmacyjnym, Gur-Ze'eva esencjalne rozpoznanie kondycji zachodniej pedagogiki krytycznej początków XXI wieku obejmowało także kilka zarzutów. Między innymi dostrzegł, że zazwyczaj nie udawało się jej sprostać wyzwaniom pedagogiki emancypacyjnej i w efekcie stawała się częścią edukacji standaryzującej (Gur-Ze'ev, 2010, s. 137; zob. 1998a, s. 463–486), jak również, że zarzuciła czy wręcz zlekceważyła nawet podstawowe tematy, którymi stale zajmował się paradygmat edukacji oraz etyki ekologicznej (Gur-Ze'ev, 2010, s. 148). Mając na uwadze zawartość pierwszej części tego opracowania (Włodarczyk, 2021, s. 9–41), należy podkreślić, że w swoim rozpoznaniu kondycji zachodniej pedagogiki krytycznej obok stosunku do modernistycznego projektu humanizmu i w związku z nim Gur-Ze'ev wskazywał na jeszcze jeden zasadniczy dla niej punkt odniesienia – teorię krytyczną szkoły frankfurckiej – w którego kontekście lokował część swoich zarzutów. Jego zdaniem „Myśliciele z obszaru pedagogiki krytycznej [...] przeoczyli podstawowe intuicje, ideały i *telos* teorii krytycznej, które to pedagogika krytyczna, w najlepszym dla siebie czasie, zobowiązała się «realizować»”

(Gur-Ze'ev, 2010, s. 139)². Odnosząc tę uwagę do rozwijanej przez siebie od dłuższego czasu koncepcji kontredukcji, wskazywał tu przede wszystkim na swego rodzaju „utrata” utopii negatywnej i „zaprzepaszczenie relacji Miłości do Życia” (Gur-Ze'ev, 2010, s. 141, 144)³. Jednak w kontekście nadziei związanych z krytyczną teorią edukacji o wiele bardziej niepokojąco zdawało się brzmieć jego wskazanie na wiążące się z jej wyrażaniem się zagrożenia, jak stwierdzał:

Różne ujęcia pedagogiki krytycznej, zaangażowane w swoje różnorodne utopie pozytywne w obszarach zmagających feministycznych, wielokulturowych, rasowych, klasowych, kulturowych, postkolonialnych i *queer*, niejednokrotnie popadały w dogmatyzm, etnocentryzm, bezrefleksyjność i przemoc. Stawały się one coraz bardziej popularne w szerokich kręgach akademickich, a jednocześnie miały coraz mniejsze znaczenie dla ofiar, którym miały przynieść wyzwolenie (Gur-Ze'ev, 2010, s. 139, 135).

Nie jest jednak tak, że przedstawiona przez Gur-Ze'eva we wprowadzeniu do pracy *Critical Theory and Critical Pedagogy Today* diagnoza stanowiła swego rodzaju wstęp do dyskredytacji tej teorii i praktyki edukacji. Wyrażała raczej potrzebę, zgodną z założeniami teorii krytycznej, aktualizacji i pogłębiania samoświadomości własnych w tym wypadku wewnętrznych i zewnętrznych, społecznych i historycznych uwarunkowań w kontekście założeń, celów i dążeń. To znaczy dla rozumienia zawartości oraz kierunków rozwoju danego zjawiska nie bez znaczenia jest rozpoznanie jego społecznie i historycznie określonego położenia. Przy czym samo uwarunkowanie rozpoznającego, a zatem i jego samoświadomość odgrywa tu istotną rolę, czego wydaje się dowodzić tekst Gur-Ze'eva. W konsekwencji różnice historyczne i społeczne między zachodnim a polskim

² W innym miejscu pisze wprost: „Niewiele pozostało ze źródłowej relacji pedagogiki krytycznej ze szkołą frankfurcką, która stanowiła inspirację dla wszelkich możliwych odmian pedagogiki krytycznej – dla Paula Freirego, wczesnego Henry'ego Giroux, Petera McLarena, Michaela Apple'a i innych sprawców nieoczekiwanej popularności (a w konsekwencji także utraty znaczenia) różnych sformułowań pedagogiki krytycznej” (Gur-Ze'ev, 2010, s. 138). O tym zobowiązaniu przypominała współcześnie na polskim gruncie Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc: „Pedagogika krytyczna jest jednym z nurtów pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz koncepcją i praktyką działań edukacyjnych zorientowanych na odkrywanie, weryfikowanie i wdrażanie warunków racjonalnego, odważnego i odpowiedzialnego uwalniania się od doświadczanych osobowych i zbiorowych opresji i niesprawiedliwości w określonym kontekście historycznym i politycznym. Jest spójną koncepcją wywiedzioną z teorii krytycznej, jej przesłanek ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych” (2021, s. 31).

³ Zdaniem Gur-Ze'eva „Pedagodzy krytyczni zapomnieli, że dojrzała teoria krytyczna była utopijna i że była to utopia negatywna, a nie pozytywna” (2010, s. 139) oraz że „Erotyczny *telos* pedagogiki krytycznej kładzie nacisk na erotyczne, pozbawione dogmatu religijnego, wartościowe życie jako wyraz Miłości, a nie strachu czy zaciętej «krytyki»” (2010, s. 135; zob. 1998b, s. 119–155; 2004, s. 171–205).

kontekstem funkcjonowania pedagogiki krytycznej powinny nas skłaniać do wysiłku badania specyfiki i określoności jej rodzimego wariantu.

Innymi słowy, podejmowany w tej podzielonej na dwa artykuły publikacji problem badawczy, przyjmujący postać pytania o kształt i przebieg kolonizacji⁴ pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną w okresie transformacji ustrojowej w Polsce⁵, ma swoje źródło w potrzebie rozpoznania obecnej dynamiki naszej wyobraźni pedagogicznej i zrozumienia fenomenu zróżnicowania pedagogiki krytycznej rozwijanej w poszczególnych ośrodkach w Polsce. W części pierwszej opracowania (Włodarczyk, 2021) rekonstrukcje poszczególnych tematów i wątków z zakresu problematyki teorii krytycznej szkoły frankfurckiej czy postmodernizmu stanowiły wprowadzenie do prezentacji wstępnego obrazu kolonizacji polskiej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną, który to proces zakorzeniania na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku stanowi zasadnicze zagadnienie tej części pracy. Koncentruję w niej uwagę na recepcji, reakcji, przebiegu i sposobach zakorzeniania się krytycznej teorii edukacji na gruncie polskiej pedagogiki w początkowej fazie jej osiedlania. Poczyniony wysiłek badawczy może w mojej opinii dostarczyć wiedzy przydatnej do kolejnych badań podjętej problematyki, rozpoznania dalszych losów poszczególnych kolonii pedagogiki krytycznej, ale również kilku wstępnych ustaleń, które przedstawiam w zakończeniu tego artykułu.

⁴ Kolonizacja jest jedną z wykorzystanych przeze mnie do badań i prezentowanych tu ustaleń kategorii analitycznych, którą zrekonstruowałem i scharakteryzowałem w innym artykule (Włodarczyk, 2019, s. 9–23). Jednostronne wartościujące negatywnie rozumienie kolonizacji byłoby wbrew intencji dostrzegania i wykorzystywania potencjału analitycznego tej kategorii. Jej przydatność zdaje się ujawniać, kiedy weźmie się pod uwagę, że proces kolonizacji, osiedlania może mieć skrajnie różny charakter, choć zawsze nieneutralny, oraz potrzebę rozpatrywania zjawisk, w tym tych z zakresu życia umysłu, w organicznym powiązaniu ze środowiskiem ich wystąpienia (zob. Bateson, 1996, s. 125–174; Witkowski, 2016, s. 390–439; 2018, s. 627–657).

⁵ Użycie sformułowania *transformacja ustrojowa* nie oznacza, że pojawienie się pedagogiki krytycznej w Polsce należy wiązać ściśle z wydarzeniami 1989 roku. Jej obecność zaznacza się wcześniej, ale sama ta wcześniejsza obecność wpisuje się, jak sądzę, w przyjęty tu sposób rozumienia tego rozciągniętego w czasie procesu. Zgodnie z tym rozumieniem symboliczny przełom 1989 roku należy rozpatrywać w kontekście o wiele wcześniejszej, jak podkreśla Ireneusz Krzemiński (2010, s. 9–12), utraty legitymizacji dla „realnego socjalizmu” w odczuciu obywateli po rozbitciu ruchu społecznego i Związku Zawodowego „Solidarność”, szeregu procesów uruchomionych reformowaniem systemu w ZSRR oraz późniejszego przejścia (*transition*) krajów Europy Środkowo-Wschodniej do liberalno-demokratycznego modelu ustrojowego. Również Jeffrey C. Goldfarb wskazuje, że stopniowa, rozłożona w czasie odnowa kultury politycznej poprzedzała zmiany, które przyniosł rok 1989 i kolejne lata (Goldfarb, 2012, s. 7–93).

Ślady pedagogiki krytycznej w pedagogice ogólnej – trop pierwszy

Na użytek artykułu *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”*. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki opublikowanego w 1989 roku na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” Robert Kwaśnica określił pedagogikę krytyczną jako

szeroki, wewnętrznie zróżnicowany nurt badawczy i światopoglądowy, pozostający – z jednej strony – pod wyraźnym wpływem tradycji filozofii krytycznej (np. Szkoły Frankfurckiej i jej kontynuatorów; wpływ akurat tej tradycji nie jest jednolity, podejmuje się ją bowiem akceptująco – np. R.O. Zucha, i krytycznie – np. H. Ferd), a z drugiej – inspirowany przez ruchy kontestacyjne i radykalizm myśli społecznej drugiej połowy lat sześćdziesiątych (ten kierunek określa się jako „nowa socjologia oświaty” – np. S. Bowles, P. Freire, I. Illich, a także w innej nieco orientacji teoretycznej – H.A. Giroux, U.P. Lundgren, I. Shor). U nas własną wersję tej pedagogiki rozwija Z. Kwieciński (wymaga ona osobnego rozpoznania, jako że pożytkując powyższe inspiracje, określa się jednak przede wszystkim przez „radykalnie humanistyczną” orientację tego autora), a w nawiązaniu do J. Habermasa (choć nie tylko) – L. Witkowski. Mamy też omówienia niektórych odmian tej pedagogiki (koncepcji R.O. Zuchy dokonane przez M. Szymańskiego) i omówienia połączone z próbą ich adaptacji do polskich warunków (np. próba podjęta przez A. Sawisz w odniesieniu do „nowej socjologii oświaty”) (1989, s. 123).

Przytoczona charakterystyka, mimo swej zakładanej skrótowości i ogólności, umożliwia pewien wgląd zarówno w sytuację czy stopień rozwoju, jak i stan rozpoznania pedagogiki krytycznej w pedagogice ogólnej na progu transformacji ustrojowej. Jest ona odmienna od sposobu rozumienia pedagogiki krytycznej, wynikającego z jej uprawiania, wprowadzanego w tym czasie do pedagogiki ogólnej przez jej wyrazicieli, co stanowi osobne, podjęte w dalszych partiach tekstu zagadnienie. To znaczy niezależnie od istniejącej różnicy między rozwijającym się w tamtym czasie zjawiskiem a jego charakterystyką i „autocharakterystyką”, poznajemy zaistniałe w pedagogice ogólnej ustalenia dotyczące jego punktów orientacyjnych, powiązania elementów i zakresu, przy założeniu, że ich autor chciał i starał się unikać skrajnych ujęć. Niemniej w kontekście omawianej tu problematyki o wiele istotniejsze wydaje się podejmowane w tym artykule zagadnienie krytyczności. Kwaśnica wskazuje w nim na trzy jej interpretacje, wyróżnia krytykę adaptacyjną, emancypacyjną oraz hermeneutyczną i polemizuje z wąskim rozumieniem tej kategorii: „wbrew temu, co sądzą pedagodzy krytyczni i ich myślowi (duchowi) inspiratorzy – krytyczną jest każda wiedza, w tym też

wszelka wiedza o wychowaniu, ale – krytyczną na swój sposób. Tego nie mogliśmy dostrzec, przyjmując wzorzec krytyczności pedagogiki krytycznej za jedynie trafną definicję krytyki” (Kwaśnica, 1989, s. 124; zob. Folkierska, 1990b, s. 99–101, 104–105). A zatem „zawężone rozpoznanie krytyki uniemożliwia dostrzeżenie innych jej postaci poza jedną”, ponadto, co stanowi o samoświadomości pedagogiki krytycznej, „zawyżona ocena tej właśnie nie pozwala na zachowanie wobec niej stosownego dystansu, a w stosunku do pozostałych, chroniącej je przed dyskwalifikacją i brakiem zainteresowania, tolerancji” (Kwaśnica, 1989, s. 126; zob. 1990, s. 134–137; Reut, 1995b, s. 177–207; Wierciński, 2019; Witkowski, 2020, s. 29–34; Zamojski, 2020; zob. także: Walzer, 2002, s. 43–80).

Z punktu widzenia podejmowanych tu zagadnień istotna jest zrekonstruowana przez Kwaśnicę linia podziału między krytyką hermeneutyczną a emancypacyjną. Należy jednak wcześniej wyjaśnić, że krytyka adaptacyjna stanowi pochodną wzorca działania instrumentalnego, mającego na celu postęp w opanowywaniu świata przedmiotów, rozszerzanie możliwości technicznego rozporządzania, i przybierać może postać zdroworoządkową z gotowym wyobrażeniem pożądanego stanu rzeczy, do którego osiągnięcia należy dobrać optymalne środki (Kwaśnica, 1989, s. 126–128; szerzej: 2007, s. 45–96). Ustalone z góry cele zarówno wychowania, jak i badań stworzyły w polskiej pedagogice okresu przed transformacją ustrojową sprzyjające warunki dla upowszechnienia modelu naukowości redukującego proces wytwarzania wiedzy do realizacji uznanej za właściwą według obowiązujących w danym okresie kryteriów procedury metodologicznej, a rozum do funkcji operacyjnej (szerzej: Folkierska, 1990a; Hejnicka-Bezwińska, 1989; 1996; 1997). Innymi słowy, można uznać pedagogikę socjalistyczną za jedno z wcieleń krytykowanego przez szkołę frankfurcką pozytywizmu i pragmatyzmu, nauk analityczno-empirycznych i wykraczającego daleko poza domenę pracy rozumu instrumentalnego kolonizującego sferę interakcji i zorientowanego na realizację technicznego interesu poznawczego, który Jürgen Habermas wyróżnił obok interesów praktycznego i emancypacyjnego (Habermas, 1977, s. 342–395; 1985, s. 157–169; Horkheimer, 1987, s. 244–413). Jak syntetycznie i nie bez rezerwy omawia Andrea Folkierska stanowisko przedstawiciela szkoły frankfurckiej,

Krytyka jest tu krytyką istniejącej społecznej rzeczywistości, która, według Habermasa, jest rzeczywistością komunikacji zaburzonej, zniewolonej, a więc takiej, w której rządzą reguły właściwe „pracy”, a nie „interakcji”. Zdaniem Habermasa, zniewolenie to ma swe źródło w tym, że świadomość podmiotów konstituujących ową komunikację jest „świadomością fałszywą”, to znaczy taką świadomością, która nie tylko jest wytworem stosunków społecznych opartych na relacji panowanie – zniewolenie, ale co więcej, – nie zdając sobie z tego sprawy, a więc „nieświadomie” – owo zniewolenie przysłania. Zniesienie

„świadomości fałszywej” i urzeczywistnienie wolnego, niczym nie skrupowanego dialogu – oto cel, jaki stawia sobie teoria komunikacji Habermasa. Człon krytyczny tej teorii stanowi ujawnianie i demaskowanie różnych form, w jakich przejawia się owa „świadomość fałszywa” (Folkierska, 1992, s. 6; zob. Witkowski, 2010b, s. 248–253).

Tak też zdaniem Kwaśnicy krytyka emancypacyjna stanowi radykalizowaną odmianę krytyki oświeceniowej, której powołaniem jest „demystyfikować panowanie, przemoc i wyzysk ukrywające się pod pozorem obiektywności i racjonalności” (1989, s. 128; zob. 1992, s. 113–118), innymi słowy, jest nim krytyka ideologii. Zdobywanie tego rodzaju samowiedzy prowadzi do uwolnienia się od złudzeń i od możliwego w przypadku ich działania zniewolenia przez społeczne i psychiczne, zewnętrzne i wewnętrzne działające na jednostkę i populację siły. Ten finalny wymiar, który obiecuje spełnienie dążeń do emancypacji, stanowi zdaniem autora artykułu o zasadniczej różnicy między zajmującymi go dwoma typami samowiedzy.

Jak zauważa autor w znaczącej pracy *Dwie racjonalności* (zob. Kwaśnica, 2007)⁶, w której odwołując się do filozofii Habermasa, działaniu instrumentalnemu i racjonalności adaptacyjnej przeciwstawiał działanie komunikacyjne i racjonalność emancypacyjną, krytyka hermeneutyczna, wyraźnie mu już w tym czasie bliższa, jest natomiast zbieżna z krytyką emancypacyjną w wymiarze dążenia do odczytania tego, co zakryte, milczącej wiedzy. Według wspólnej obu podejściom Kantowskiej formuły stanowi ona warunek możliwości poznania, do której treści i uwarunkowań danych w codziennym doświadczeniu świadomość bez dodatkowego, intencjonalnego nakierowania i wysiłku nie dociera. Wiedza ta w postaci przed sądów umożliwia świadomości poznanie, ale się jej nie prezentuje. Dopiero stale podejmowane zabiegi odsłaniania zdolne są uprzytomnić to, co w jakimś sensie pozostaje zapoznane (zob. Kwaśnica, 1992, s. 101–111). Krytyka w tym wariantcie może przyjąć postać refleksji nad tym, co niepowiedziane, czy też, jak wskazuje Paul Ricoeur, „Hermeneutyka pokornie zmierza ku rozpoznaniu historycznych warunków, w których wszelkie ludzkie pojmowanie podlega skończoności [...]” (1992, s. 182).

Różnice, jakie wskazuje i rozważa Kwaśnica w omawianym tutaj artykule, między tymi dwoma wzorcami podejścia do krytyczności wydają się sprowadzać do kilku zasadniczych kwestii (zob. Kwaśnica, 1989, s. 131–135; 1992, s. 136–143). Autor konfrontuje porządek liniowy aktów rozumienia charakterystyczny dla krytyki emancypacyjnej, implikujący możliwy na tej drodze postęp, z porządkiem koła hermeneutycznego, wykluczającego możliwość emancypacji od skry-

⁶ Na temat swojej drogi od orientacji naukowej, przez krytyczną, do hermeneutycznej zob. Kwaśnica, 1992, s. 150–154.

cie nas określającego przedrozumienia. Tym samym krytyka ta nie jest „narzędziem ulepszania świata i wiedzy o nim”, ale jedynie „niezbywalnym elementem rozumienia świata i własnego w nim istnienia” (Kwaśnica, 1989, s. 131). Podczas gdy krytyka emancypacyjna „ma za swój przedmiot te spośród zewnętrznych i wewnętrznych warunków wiedzy, które sprawiają, że panowanie, wyzysk i przemoc jako takie nie mogą być rozpoznane”, krytyka hermeneutyczna nie postrzega przedrozumienia jako jedynie okoliczności negatywnej, „Przedrozumienie jest dla niej zarazem źródłem złudzeń i – lub raczej przede wszystkim – warunkiem umożliwiającym wszelką wiedzę” (Kwaśnica, 1989, s. 134–135). Choć Kwaśnica wskazane różnice rozważa, rzutując je na płaszczyznę poznawczą, zdaje sobie sprawę, że właściwą płaszczyzną rozpatrywania krytyki emancypacyjnej jest społeczna *praxis* (Kwaśnica, 1989, s. 134, p. 26), co wyraźnie dochodzi do głosu w trzy lata później opublikowanej pracy tego autora *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie* (zob. Kwaśnica, 1992, s. 152), rozwijającej rozróżnienie analizowane w artykule. Niemniej i na tej płaszczyźnie czytelnie zaznacza jej autor odmienną podejścia hermeneutycznego: „dialog nie jest tu pojmowany jako *metoda* gwarantująca emancypację i postęp, lecz jako niekończące się wychodzenie poza zastany horyzont sensu (jawności wszystkiego, co jest) i jako samo to wychodzenie (przekraczanie bycia ku bytowi) jest już przemianą, a nie środkiem przemianę umożliwiającym” (Folkierska, 1995, s. 162–167, 172–173; zob. Kwaśnica, 1992, s. 125; 1995, s. 80–92; Reut, 1992, s. 157–158, 192–201; 1995a, s. 94–112; Rutkowiak, 1992, s. 40–52). W kontekście podejmowanej tutaj kwestii na uwagę zasługuje pojawiająca się w końcowych partiach artykułu z końca lat 80. ocena Kwaśnicy stosunku między dwoma podejściami: „Krytyką najrzadziej przez pedagogów uprawianą jest krytyka hermeneutyczna. [...] Krytyką najczęściej pedagogice obiecującą, i najbardziej dziś głośną, jest krytyka emancypacyjna. Uprawia ją – czyniąc z niej nie dodatek do głównego zajęcia, ale główne zajęcie właśnie, swoją metodą badawczą – pedagogika krytyczna” (1989, s. 137; zob. Zamowski, 2014, s. 7–22; Zielińska, 1996, s. 93–110).

Rozpatrywane przez autora artykułu napięcie między dwoma wzorcami krytyczności wpisuje się w dzieje sporu między badaczami związanymi z Instytutem Badań Społecznych we Frankfurcie a myślicielami tworzącymi tradycję hermeneutyki filozoficznej, którego wczesnym przykładem może być krytycznie odnoszący się do Wilhelma Diltheya artykuł Maxa Horkheimera z 1933 roku *Materializm a metafizyka* (zob. Horkheimer, 1987, s. 35–73). Inną jego odsonę stanowi sięgająca swymi początkami końca lat 60. XX wieku tzw. debata Habermas – Gadamer, w którą w kolejnych latach włączali się też inni filozofowie i badacze, przedstawiciele i zwolennicy obu nurtów współczesnej myśli (zob. Folkierska, 1990a, s. 206–223; Mendelson, 1979, s. 44–73; Ricoeur, 1992, s. 182–192).

W tym kontekście należy też wspomnieć, że w jednym z ważniejszych opracowań z początków lat dwutysięcznych poświęconych pedagogice krytycznej Joe L. Kincheloe wskazuje na hermeneutykę krytyczną jako podstawę krytycznych badań jakościowych (zob. 2004, s. 57–58; zob. także: Milerski, 2011, s. 161–164). Artykuł Kwaśnicy jako egzemplifikacja rozważań dotyczących istotnej dystynkcji nie tylko przybliżyła rozumienie orientacji krytycznej we współczesnej pedagogice oraz wskazuje na zróżnicowanie wewnątrz grupy „pedagogów z marginesu”, jak określił, w tym też siebie, nieco później jego autor tych badaczy i teoretyków edukacji, którzy funkcjonowali w Polsce na przełomie lat 80. i 90. w opozycji do norm pedagogiki naukowej i których łączyło dążenie do radykalnej odnowy pedagogiki (Kwaśnica, 1992, s. 83; zob. s. 150–154; 1990, s. 117). Wskazywał również, że linia demarkacyjna nie jest wcale oczywista (zob. Kwieciński, 2011, s. 19–151; Śliwerski, 2015, s. 120–147; Witkowski, 2010b, s. 56–59), zwłaszcza dla zewnętrznego obserwatora, co mogło mieć wpływ na ocenę potencjału pedagogiki krytycznej i obecności tej orientacji w pedagogice ogólnej, a w konsekwencji jej zdolność do ekspansji w tym czasie na ten obszar.

Przykładowo Roman Schulz w swoim krótkim wystąpieniu zamykającym konferencję zorganizowaną w 1995 roku w ramach działań Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, któremu to Zespołowi w tym czasie przewodniczył, wyróżnił obecne na niej główne orientacje ideowe, w tym nazwaną roboczo „szkołą pedagogicznej awangardy”, określając, że jest to szkoła „odwołująca się do takich pojęć bazowych, jak: krytyczność, alternatywy edukacyjne, postmodernizm” (Schulz, 1995, s. 324; zob. także: Jakubiak i Leppert, 1998, s. 86–87). Ta zbiorcza nazwa zawiera zapewne więcej, niż sama mówi, włączając w to przytoczony krótki opis. Oczywiście, jak sam jej autor zastrzega, należy uznać, że odnosi się przede wszystkim do konferencyjnych wystąpień i ma charakter swego rodzaju przymiarki, jednak wskazywać może na pewną tendencję lat 90. do zablokowania nowych impulsów i kierunków w polskiej pedagogice, takich jak pedagogika krytyczna, hermeneutyka, postmodernizm. Ujęta w ten sposób krytyczna teoria edukacji nie tylko staje się zjawiskiem zauważalnym, tworzonym przez grupę badaczy wprowadzających coś oryginalnego i niekonwencjonalnego, ale można uznać, idąc dalej tropem użytego określenia, że widzi się w niej forpocztę zachodzących zmian w konstelacji kierunków współczesnej polskiej pedagogiki.

Sięgnijmy po bardziej rozbudowany materiał. Stefan Wołoszyn w trzy lata później opublikowanym uzupełnionym wydaniu pracy *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, w części zatytułowanej *Nowe nurty ostatnich dziesięcioleci* poświęcił osobne rozdziały między innymi ruchom kontestacyjnym i kontrkulturze, nurtowi radykalnej krytyki szkoły, pedagogice hermeneutycznej i nurtom postmodernistycznym (zob. 1998, s. 99–103, 107–113, 134–145). Nie wyróżnił

przy tym rozdziałem jako odrębnego zjawiska pedagogiki krytycznej, w każdej z wymienionych sekcji odsyła jednak do problematyki, zagadnień czy badaczy związanych ze szkołą frankfurcką czy krytyczną teorią edukacji. W przypadku ruchów kontestacyjnych i kontrkultury wskazuje obok Charlesa Wrighta Millsa i Davida Riesmana na Herberta Marcusego i Ericha Fromma jako czołowych przedstawicieli „nowej lewicy”, do których ustaleń i filozofii odwoływał się wyróżniony przez autora nurt. W rozdziale tym, przywołując powojenną działalność Instytutu Badań Społecznych we Frankfurcie, nawiązuje także do Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno. W przypadku omówienia radykalnej krytyki szkoły odwołuje się do Paula Freirego, a także Ivana Illicha, natomiast jednym z filozoficznych punktów odniesienia dla pedagogiki hermeneutycznej czyni myśl Jürgena Habermasa. Amerykańską pedagogikę krytyczną Wołoszyn omawia jako element nowego postmodernistycznego myślenia o edukacji na podstawie opublikowanej w 1993 roku monografii Tomasza Szkudlarka *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (1993b).

Warto dodać, że z początkiem lat 90. dzięki otwarciu na Zachód, po latach ograniczeń, działania cenzury, autorytarnych praktyk w zarządzaniu nauką i jej instytucjami oraz braku odpowiedniej koniunktury, do świadomości i zasobów polskich pedagogów mają szansę dotrzeć i docierają z zagranicy różnymi drogami, niemniej głównie za pośrednictwem języka angielskiego, w mniejszym stopniu francuskiego i niemieckiego oraz tłumaczeń, impulsy łączone z szeroko pojętym podejściem krytycznym. Oprócz wymienionych przedstawicieli kontrkultury, descholersów, hermeneutyki czy łączonego z poststrukturalizmem postmodernizmu, należy z pewnością dopisać krytykę feministyczną, postkolonialną i odwołującą się do osiągnięć szkoły frankfurckiej i Wrighta Millsa socjologię krytyczną, a także nową socjologię edukacji. Impulsy z wszystkich tych nurtów są wyraźnie obecne w pracach powstających w środowisku polskich pedagogów krytycznych tego czasu. Ponadto, osobny wysiłek podjęty w tym okresie przez Lecha Witkowskiego przyniósł książki poświęcone koncepcji Erika H. Eriksona oraz semiotyce kultury Michaiła Bachtina, a przez Bogusława Śliwerskiego antypedagogice i alternatywnej edukacji (zob. Śliwerski, 1992; 1993; Witkowski, 1989; 1991)⁷, które również mają związek z podejściem krytycznym. Ale nawet samo ujęcie Wołoszyna pokazuje, jak mocno środowisko polskich pedagogów związanych z pedagogiką krytyczną absorbowało to, co wartościowe i szeroko dyskutowane w zachodniej humanistyce i naukach społecznych. Może to świadczyć także o sile ekspansji pedagogiki krytycznej.

⁷ Inne istotne prace z tego okresu zostaną przywołane w tekście głównym i przypisach, tutaj chciałbym jeszcze osobno wspomnieć o ważnym zbiorze artykułów Zbigniewa Kwiecińskiego *Socjopatologia edukacji* (1995 – wyd. I 1992).

Warto wziąć pod uwagę jeszcze jeden przykład. W nowym wydaniu *Zarysu pedagogiki ogólnej* z połowy lat 90. Janusz Gnitecki jedną z czterech części rozdziału trzeciego *Struktura pedagogiki w Polsce i na świecie i miejsce w niej pedagogiki ogólnej* przeznaczają do rozważenia dwóch ujęć pedagogiki ogólnej: jako teorii krytycznej i metateorii (zob. Gnitecki, 1999, s. 165–176)⁸. Sam status nadany w ten sposób teorii krytycznej zwraca uwagę, nie mniej interesujące i znaczące w kontekście podejmowanych tu zagadnień jest rozwinięcie wskazanej alternatywy. Zdaniem Gniteckiego, opowiadającego się za drugim z ujęć, „Rzeczników pojmowania pedagogiki jako refleksji krytycznej znaleźć można wśród przedstawicieli różnych nurtów i orientacji pedagogicznych, poczynając od nurtów konserwatywnych poprzez liberalne do radykalnych” (1999, s. 165–166; szerzej: 1995, s. 162–167), jako taka jest ona obecna od samego początku istnienia pedagogiki. Przechodząc do omówienia stanowiska amerykańskiej pedagogiki krytycznej na podstawie pierwszego wydania wczesnego polskiego opracowania autorstwa Szkudlarka z 1991 roku (zob. Szkudlarek, 1992), identyfikuje ją z samym lewym skrzydłem wskazanego przez siebie spektrum nurtów i orientacji oraz podkreśla zagrożenia płynące w jego ocenie ze strony jej radykalizmu. Jak zauważa:

Radykalne, kontrastowe i często ambiwalentne formułowanie problemów współczesnej edukacji przez pedagogikę krytyczną, służyć może nie tylko podważeniu możliwości udzielenia dobrze nam znanych odpowiedzi pedagogiki fundamentalnej, ale przede wszystkim zakwestionowaniu jej dotychczasowych podstaw teoretycznych. [...] Radykalizm pedagogiki krytycznej prowadzi też może do anihilacji, czyli unicestwienia pedagogiki (Gnitecki, 1999, s. 167; zob. 1995, s. 159, 161; Nowak, 1993, s. 12–13).

Przy czym wskazuje na problematyczność „wprowadzania na teren polskiej pedagogiki i szkoły obcych kulturowo i ideologicznie nurtów, kierunków i orientacji pedagogicznych” (Gnitecki, 1999, s. 175; zob. także: Palka, 1994, s. 106, 108–109; Witkowski, 2010a, s. 44–49), którym ponadto brak jego zdaniem uprawomocnienia. Jak wskazuje,

Do takich bezkrytycznie przenoszonych fenomenów zachodniej kultury należą: antypedagogika, pedagogika krytyczna, pedagogika oporu, pedagogika wyzwolenia, klinika kształcenia itp. Nie posiadają one w naszym kraju ani bazy społecznej (działają w próżni), ani też nadbudowy ideologicznej, a tym bardziej założeń wyrosłych w tradycji kultury zachodniej. W próbach forsowania tej

⁸ W inny sposób tę kwestię rozpatruje Roman Leppert (zob. 2005, s. 130–148). Natomiast Lech Witkowski zauważa: „pedagogika jako taka, jeśli istnieje, musi być krytyczna” (2012, s. 29 – tytuł numeru: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*).

obej kulturowo i semantycznie ideologii korzysta się z argumentacji, iż jest ona dla naszego dalszego rozwoju wręcz nieodzowna. Stąd trzeba ją uobecnić i wdrożyć do powszechnego stosowania. Zapomina się przy tym, że podobne „fascynacje ideologiczne” już przeżywaliśmy i z wielkim trudem udało się nam z nich wyzwolić (Gnitecki, 1999, s. 175–176)⁹.

Gnitecki podobnie tę kwestię ujmuje w nieco tylko wcześniejszej swej pracy opublikowanej w połowie lat 90. tytułem, treścią i zakresem bliskiej omawianemu rozdziałowi, a miejscami z nim zbieżnej. Na przykład odnosząc się do koncepcji oporu Giroux i McLarena, zaznacza, że

Utopia ta powstała w warunkach amerykańskich, zupełnie odmiennych społecznie i kulturowo od naszej rzeczywistości postsocjalistycznej. Ponadto nie posiada ona zewnętrznych uprawomocnień i opiera się na mieszanke ideologii modernistycznej, postmodernistycznej i feministycznej. Kryteria, którymi się posługuje, mają charakter wewnętrzny i subiektywny. [...] W efekcie ten ciekawy projekt pedagogiki oporu należy do tych gier językowych, które pozostają na papierze (Gnitecki, 1995, s. 168; zob. 1999, s. 170).

Ostatecznie w obu przywołanych tu pracach ich autor zdaje się ubolewać nad tym, że „Po niepowodzeniach i rozczarowaniach do ideologii wschodniej przyszła kolej na szczególne zainteresowanie i fascynacje ideologiami zachodnimi”, co wbrew pozorom nie daje się czytać aż tak jednoznacznie, i w ostatnich ich podobnie brzmiących zdaniach sugeruje: „Może warto na to wszystko spojrzeć krytycznie i w sposób bardziej refleksyjny” (Gnitecki, 1999, s. 176; zob. 1995, s. 173).

W obrazie zagrożeń ze strony pedagogiki krytycznej sporządzonym przez Gniteckiego wybrzmiewa zarówno echo jej popularności i ekspansji, jak również intelektualnego i emocjonalnego dystansu jego autora oraz ograniczonych możliwości prowadzenia przez niego polemiki. Przedstawianie jej jako czegoś „obcego” może stanowić swoistą reakcję na zaobserwowane nagle, natężone pojawienie się w sferze zainteresowań, a zwłaszcza publikacji stosunkowo wielu polskich pedagogów idei i zjawisk, których źródła i wewnętrzna dynamika lokowały się poza zakresem studiów i teoretycznego przygotowania badacza. Taki stan rzeczy

⁹ Warto zaznaczyć, że nie tylko wyszczególnione w tym cytacie nazwy na oznaczenie odrębnych fenomenów, w zależności od przyjętych przez danego badacza kryteriów były i zasadniczo nadal są w polskiej pedagogice traktowane bądź jako osobne kierunki, bądź należące do tej samej orientacji odrębne koncepcje i wyspecjalizowane trendy, bądź też – co do części z tych nazw – sformułowania bliskoznaczne. W każdym razie na początku lat 90. w polskiej pedagogice ogólnej nomenklatura nie była jeszcze ustalona, a i wciąż trudne do określenia są status, wzajemne relacje i użycie takich kategorii, jak pedagogika krytyczna, radykalna, emancypacyjna czy radykalno-emancypacyjna, oporu i pogranicza, ale też w jakimś stopniu pedagogika postkolonialna czy postmodernistyczna (ponowoczesna) i antyautorytarna (zob. także: Kwieciński i Śliwerski, 2019).

również składa się na ogólny efekt recepcji – nie chodzi o uwagę, ale o sposób prezentacji i analizy zagadnienia. Przed transformacją ustrojową dyskusje wokół teorii krytycznej i postmodernizmu stanowiły w Polsce margines publikowanych prac, podczas gdy w zachodniej humanistyce i naukach społecznych szeroko rezonujący intelektualny ferment poststrukturalizmu od końca lat 60. przeszedł, jak już była poniekąd o tym mowa w poprzedniej części artykułu, do tego czasu już kilka faz (zob. Bachmann-Medick, 2012; Włodarczyk, 2021). W kategorycznej ocenie Gniteckiego także postmodernizm, który łączy w pedagogice również z postacią Giroux, nie jest właściwą odpowiedzią na kryzys współczesnego świata. Jak stwierdza, „Nie wystarczy zastąpić komisarzy poetami, aby już świat stał się lepszy, nie wystarczy grać na polifonicznej harfie, aby świat był piękny [...]”. Ruch postmodernistyczny w pedagogice nie rozwiąże żadnego problemu współczesnej edukacji. Z racji swoich założeń jest ruchem skazanym na niepowodzenie” (Gnitecki, 1999, s. 212–213).

Wybrane przykłady odnoszenia się w pierwszej połowie lat 90. do obecności w polskiej pedagogice ogólnej orientacji krytycznej, badaczy, ich publikacji i podejmowanych zagadnień, wskazują na występowanie różnych stopni dystansu i strategii osvajania nowego z perspektywy obserwatora zjawiska. Oczywiście dalsze badania tego rodzaju recepcji pozwoliłyby zweryfikować poczynione tu wstępne ustalenia, niemniej niezależnie od kształtu recepcji i motywacji poszczególnych przedstawicieli pedagogiki ogólnej, zakładając również przemilczenia wielu innych, podejmowanie dyskusji nad zagadnieniem i jego lokowanie należy uznać za świadectwa odczuwanej ekspansji pedagogiki krytycznej, rozumianej tu jako kolonizacja (zob. Włodarczyk, 2019). W przywołanych ujęciach krytyczna teoria edukacji ukazana jest jako część konglomeratu, który w zależności od przyjętej perspektywy posiada odmienny skład, co wyraźnie nie ułatwia jej analizy i odczytywania. Można postawić pytanie, w jakim stopniu dostęp do źródeł oraz informacji o aktywności badawczej w dobie analogowej przełożył się na efekty recepcji w pedagogice ogólnej pedagogiki krytycznej? – w każdym razie brak w tym okresie obowiązujących definicji i kanonicznych lektur daje się powiązać z pewnego typu wewnętrzną dynamiką rozwoju tego kierunku. Przejdźmy zatem do zarysu recepcji z lat 90. pedagogiki krytycznej dokonanej w polskiej pedagogice ogólnej przez wybranych badaczy identyfikujących się z tą orientacją.

Formacja pedagogiki krytycznej – trop drugi¹⁰

W połowie lat 90. ubiegłego wieku, referując amerykańskie spory edukacyjne dwóch poprzednich dekad z intencją rozbudowania rozpoczętej wcześniej recepcji i wzbogacenia dyskusji w polskiej pedagogice o nieobecne dyskursy, Zbyszko Melosik wyróżnił wśród nich cztery wiodące podejścia: funkcjonalizmu strukturalnego, teorii reprodukcji, teorii oporu oraz koncepcji postmodernistycznych (zob. Melosik, 1995b, s. 7–16; zob. także: 1995a, s. 17–46; Szkudlarek, 1993b, s. 74–108). Zgodnie z obecnymi już wtedy w rodzimej pedagogice ustaleniami poczynionymi w kręgu seminariów toruńskich (McLaren, 1991, s. 38–56; Rutkowiak, 1995a, s. 13–50; Szkudlarek, 1992, s. 61–67; 1993b, s. 48–88; Witkowski, 1990, s. 12–39; 1993, s. 200–239), ujawniające się w Stanach Zjednoczonych z niezwykłą wyrazistością i siłą kontrowersje wokół edukacji rozpoznał badacz jako reakcje zaistniałe w obrębie wskazanych podejść na zachodzące w organizacji społecznej i kulturze gwałtowne zmiany związane z wchodzeniem w fazę ponowoczesności, jak również intelektualny ferment wywołany wśród tamtejszych pracowników naukowych ekspansją poststrukturalistycznej epistemologii i neopragmatyzmu. Nie kryjąc swoich sympatii względem teorii oporu, a zwłaszcza poststrukturalizmu, Melosik przedstawił zachodzącą w latach 80. ewolucję stanowiska czołowych przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej – Giroux i McLarena, od wyraźnej rezerwy w kierunku stopniowego otwierania się na kolejne idee postmodernizmu, niemniej z zachowaniem zasadniczych wartości utopijnego programu oświecenia (zob. Melosik, 1995b, s. 51–85, 114–126; Szkudlarek, 1992, s. 61–67, 77–80; 1993b, s. 103–108; zob. także: Stanley, 1993, s. 184–185, 192–197; Witkowski, 1998 [1992], s. 37–38; 1993, s. 207–210).

Jak wskazywał, Giroux i McLaren podjęli polemikę z podejściem funkcjonalnego strukturalizmu oraz marksistowsko czy radykalnie zorientowanymi teoretykami ekonomicznej i kulturowej reprodukcji, zarzucając im „koncentrowanie się na »funkcjach« edukacji w ramach danego systemu społecznego” (Melosik, 1995b, s. 53; zob. także: Sawisz, 1989, s. 27–33, 37–39, 69–77, 122–143) i wskazując na niedostrzegane przez nich potencjalne czynniki zmiany, jakimi są powszechnie występujące wśród uczniów i nauczycieli zjawisko oporu oraz tworzona w przestrzeni szkoły sfera publiczna jako pole toczącej się ideologicznej walki przeciw strukturalizmowi dominacji. Nie tylko wymienieni, kontynuuje Melosik, bo wraz z nimi inni teoretycy krytyczni, jak Apple czy Jean Anyon, odrzucając redukcjonistyczny i deterministyczny w ich odbiorze sposób analizy kulturowo-

¹⁰ W przygotowaniu tej części tekstu wykorzystane zostały fragmenty podrozdziału *Pedagogika krytyczna a jej związki z filozofią Ericha Fromma* z pracy: Włodarczyk, 2016, s. 37–45.

-społecznych i ekonomicznych uwarunkowań kariery szkolnej, skoncentrowali uwagę na teoretycznych i praktycznych ograniczeniach mechanistycznie rozumianej hegemonii kapitalizmu i jednostronnie rozpatrywanego zjawiska władzy, w czym pomocne okazały się prace włoskiego neomarksisty Antonio Gramsciego i zaliczanego do francuskich poststrukturalistów filozofa Michela Foucaulta. Oczywiście aktualny kształt stosunków społecznych, z jakimi mamy do czynienia w przestrzeni szkoły, jest określany przez czynniki ekonomiczne i historyczne, które wywierają ogromną presję na tworzony tam przez uczniów, ich rodziców, nauczycieli i pracowników administracji świat życia, zachowuje on jednak zdaniem teoretyków oporu względną autonomię, czego świadectwem mogą być akty sprzeciwu, opozycji, kontestacji oraz tarcia, składające się na rodzącą się tam i posiadającą swoją własną siłę kontrkulturę. Innymi słowy, zdaniem amerykańskich pedagogów krytycznych badania życia w szkołach wskazują na to, że dominacja polityczno-ekonomiczna kapitalistycznych stosunków społecznych nie pokrywa się tam, i nie tylko tam, z panowaniem intelektualno-moralnym w sferze kultury, a ponieważ edukacja w znacznym stopniu należy do tej właśnie sfery, pojawiająca się między tymi płaszczyznami panowania luka czy, mówiąc językiem dekonstrukcji – fałdka, tworzy niezagospodarowaną przestrzeń chaotycznych starć o kształt jednostkowej i zbiorowej tożsamości oraz, co nie mniej istotne, nosi w sobie potencjał zmiany.

Takie pojmowanie edukacji pozwala teoretykom oporu postrzegać szkoły zarówno jako miejsca dominacji, jak i wyzwolenia oraz upełnomocnienia. Jest ono równoznaczne z odrzuceniem superdeterministycznych koncepcji, w których szkoły wyłącznie reprodukują stosunki społeczne i indoktrynują pasywnych uczniów. Szkoły nie są więc miejscami niekwestionowanego przystosowania do dominującej kultury, lecz miejscami stałej reinterpretacji instytucjonalnych doświadczeń, dokonywanej przez grupy podporządkowane; miejscami nieprzerwanego oporu wobec alienacji i opresji (Melosik, 1995b, s. 57).

Badanie i odpowiednie wspieranie istniejącego w szkołach oporu daje charakterystyczną dla modernizmu, jak można wnosić, nadzieję na jego skuteczne zagospodarowanie, „Pedagodzy krytyczni twierdzą więc – zdaniem socjologa edukacji – że opór nie tylko »jest«, że rzeczywiście istnieje, ale także, że »powinien być« i że w związku z tym zadaniem pedagogiki jest wpływanie na jego wystąpienie i kształt” (Melosik, 1995b, s. 60), czemu mogą służyć m.in. ukierunkowane na humanizację porządku społecznego i realizację postulatu radykalnej demokracji działania osadzonych w realiach szkoły i znających sytuację poszczególnych systemowo i regularnie opresjonowanych grup krytycznych nauczycieli, wpisujących się tym samym w model transformatywnego intelektualisty, zaangażowanego

żowanego po stronie grup i klas podporządkowanych w przekształcenie stosunków społecznych tak, by zrealizowane zostały obietnice demokracji – sprawiedliwości, egalitaryzmu, emancypacji i solidarności. Opowiedzenie się za ideałami demokracji oznacza dla transformatywnego intelektualisty dążenie do zintegrowania teorii i praktyki edukacji, języka krytyki z językiem możliwości, innymi słowami, sprzeciw wobec konkretnych przejawów niesprawiedliwości, opresyjnych dyskursów, instytucjonalnych ograniczeń i hegemonicznych praktyk, solidarność z krzywdzonymi, wzmacnianie ich oporu, potencjału, głosu, wyobraźni, tworzenie korzystnych warunków dla ich upełnomocnienia oraz zainicjowanie krytycznego dialogu wykraczającą poza sferę publiczną szkoły, łączenie się z innymi intelektualistami w grupy oraz zaangażowanie w tworzenie lepszego świata dla wszystkich (zob. Aronowitz i Giroux, 2003 [1985], s. 40–43; Giroux, 1997 [1991], s. 103–110; zob. także: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 8–30; Rutkowiak, 1995b, s. 297–302). Co więcej, nie chodzi jedynie o wskazywanie jawnych źródeł i przejawów zagrożeń oraz patologii edukacji, ale również krytykę ukrytego programu, wydobycie niedostrzeganych i niepozornych komponentów z cienia praktykowanych w niej rytuałów, nawyków i przyzwyczajęń, podzielanych mitów i symboli utrwalających czy budujących stan sprzeczności, konfliktu, wykluczenia czy dysfunkcji. Jak podkreśla Giroux wraz z Anthonym N. Penną, istotnym wyzwaniem, stojącym przed badaczami edukacji, jest zrozumienie występujących „sprzeczności między oficjalnym programem, to jest wyraźnie określonymi celami poznawczymi i afektywnymi formalnych instrukcji, a »ukrytym programem« – niejawnymi normami, wartościami i przekonaniami, które są przekazywane uczącym się przez strukturę tkwiącą u podstaw znaczenia formalnych treści oraz stosunków społecznych szkolnego i klasowego życia” (Giroux i Penna, 1988, s. 23; zob. Giroux, 2001b [1983], s. 42–71; szerzej: zob. Ginsburg i Clift, 1997, s. 87–127; Janowski, 1995, s. 54–60; Margolis i in., 2001, s. 1–19; Pauluk, 2016, s. 21–53; Starego, 2009, s. 49–68; Żlobicki, 2002, s. 13–38).

Dalsza ewolucja amerykańskiej pedagogiki krytycznej, jak już była o tym mowa, związana jest z włączaniem kolejnych ideałów epoki późnej nowoczesności w obręb sformułowanego na początku lat 80. XX wieku stanowiska, przekształcając tym samym zdaniem Melosika „teorię oporu w pedagogikę krytyczno-postmodernistyczną” (Melosik, 1995b, s. 115; zob. Giroux i McLaren, 2002, s. 29–34; Giroux, 2003, s. 5–16; Kruszelnicki, 2008, s. 165–180; Szkudlarek, 1993b, s. 98–108; Zielińska, 1993, s. 188–201). Badacz wskazuje na szereg transformacji wynikających z odrzucenia modernistycznej skłonności do esencjalizmu, dążącego do wskazywania istoty rozpatrywanych zjawisk, a także totalności, próbującej wytłumaczyć sprzeczne impulsy, cechy i tendencje, umieszczając je w jednej, zupełnej perspektywie, oraz do konstrukcji teoretycznych szukających uprawomocnienia dla siebie i dla tworzonych wielkich narracji zmiany i wyzwolenia

w transcendentnych i transcendentalnych warunkach możliwości, takich jak na przykład opatrność, poznanie naukowe, konieczność dziejowa, rozwój, postęp, człowiek, wolność, racjonalność czy rozum. Po poddaniu krytyce teorie tak skonstruowane okazują się być wyrazem euro- i antropocentrycznych wartości i uprzedzeń, które nie prowadzą do realizacji uniwersalnych dla ludzkości i świata ideałów oraz celów, ale pracują na rzecz ograniczonych do potrzeb określonych społecznych grup, warstw czy klas imperatywów, preferując dobro jednych z nich za cenę upośledzenia innych. Ślepa uliczka oświeceniowych dogmatów i opartego na nich nowoczesnego humanizmu wprowadza Giroux i McLaren na drogę limitowanej akceptacji postmodernistycznych ideałów pluralizmu, różnorodności, przygodności, fragmentaryczności, niejednoznaczności, różnicy, tekstualności i dekonstrukcji.

Odczytanie Melosika w wielu punktach wyraźnie koresponduje z ustaleniami Witkowskiego, za którym stwierdza, że „obaj autorzy uznają »za konieczne zastosowanie szeregu pomysłów postmodernizmu, bez podpisywania się pod jego wszystkimi skrajnymi konsekwencjami, ale także bez potępienia go w całości [...]«” (Melosik, 1995b, s. 125; zob. Witkowski, 1998, s. 37), jak również zgadza się ze Szkudlarkiem, że „pedagogika krytyczna nie jest w stanie uprawomocnić swego istnienia inaczej, jak tylko przez odwołanie się do ideałów modernizmu” (Melosik, 1995b, s. 125; zob. Szkudlarek, 1993a, s. 35). W tym sensie można również przyjąć, że książka socjologa edukacji stanowi także świadectwo utrwalenia obecnego w polskiej pedagogice obrazu recepcji amerykańskiej pedagogiki krytycznej, obrazu, który w znaczący sposób zaważył na kształcie i zainspirował kierunki rozwoju kolejnych pokoleń polskich kontynuatorów krytycznej teorii edukacji. Należy przy tym pamiętać, że także w połowie lat 90. był on niejednolity, czego przykładem jest książka autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1994; zob. także: Zielińska, 1996). Analizując kierunki i obszary zainteresowania emancypacją przez edukację, badaczka wyodrębnia wśród nich trzy główne nurty – pedagogikę emancypacyjną w wąskim rozumieniu, reprezentowaną głównie przez pedagogów z Europy Zachodniej, takich jak Klaus Mollenhauer, Diethelm Damm, Walter Leirman, pedagogikę wyzwolenia, związaną z południowoamerykańską teologią wyzwolenia i z pedagogami skupionymi wokół Freirego, oraz północnoamerykańską pedagogikę radykalną, wskazując na Giroux i McLaren jako rozpoznawalnych dla polskiego czytelnika jej przedstawicieli (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 40–42; 2006, s. 73–75). Sama autorka w swej rekonstrukcji emancypacyjnej teorii edukacji, w której nawiązuje do przedstawicieli dwóch pokoleń szkoły frankfurckiej, odwołuje się do źródeł i badaczy lokujących się w pierwszym z wyróżnionych przez nią nurtów. W tym zestawieniu zwraca uwagę, że pedagogika emancypacyjna w wąskim rozumieniu jako inkorporacja teo-

rii krytycznej wydaje się bardziej modernistyczna niż jej amerykańska odmiana i obojętna w tym sensie wobec ideałów epoki późnej nowoczesności.

Wskazane zawieszenie pedagogiki krytycznej między modernizmem a post-modernizmem pozwala wrócić do pytania o pozaontologiczny sens oporu, pytania istotnego o tyle, o ile opowiedzenie się za różnorodnością nie ma sprowadzić krytycznej teorii i praktyki edukacji do samych tylko działań na rzecz karnawalizacji kultury, rozbijania powagi, intertekstualnej zabawy bądź uporu, zwłaszcza że wszystkie te gesty mogą podlegać kooptacji czy komercjalizacji. Pozytywna odpowiedź na nie wyraźnie obecna jest w afirmującym nawiązaniu Giroux z lat 80. do intelektualnych dokonań szkoły frankfurckiej i jej teorii krytycznej, które to nawiązanie zwięźle rysuje profil tego wyłaniającego się wtedy stanowiska w amerykańskich sporach edukacyjnych: „koncepcja teorii krytycznej – pisał w znanej polskim pedagogom krytycznym *Theory and Resistance in Education* – odnosi się do natury samoświadomości krytycznej i do potrzeby opracowania dyskursu transformacji i emancypacji społecznej, który nie przywiera dogmatycznie do własnych założeń doktrynalnych” (Giroux, 2001a, s. 8). Należy jednak od razu zaznaczyć, że stosunek Giroux i innych amerykańskich pedagogów krytycznych do dziedzictwa grupy filozofów i socjologów pracujących od lat 30. XX wieku w założonym nieco wcześniej Instytucie Badań Społecznych we Frankfurcie, z przerwą w okresie triumfu nazizmu w Niemczech, kiedy to przenieśli swoją siedzibę i działalność do Nowego Jorku, nigdy nie był pozbawiony refleksyjnego dystansu (zob. Giroux, 1984, s. 116–120; 2001a, s. 7–41). Niemniej wkład takich badaczy, jak Horkheimer, Adorno, Marcuse czy Habermas do pedagogiki krytycznej, nie tylko jej amerykańskiego wariantu, wydaje się być odczytywany jako bezkonkurencyjny (zob. Kellner, 2003, s. 161–175; Kincheloe, 2004, s. 45–59; Krüger, 2007, s. 47–69). Nie tylko bowiem stanowią ważne dla kierunku ogniwo wprowadzające oryginalne odczytania tradycji filozofii niemieckiej – myśli Immanuela Kanta, Georga W.F. Hegla i Karola Marksa, a także socjologii Maxa Webera, ale również należą do prekursorów, jak już była o tym mowa w poprzedniej części publikacji (zob. Włodarczyk, 2021, s. 20), włączeniu marksizmu z psychoanalizą oraz rozwoju społecznego i jednostkowego w relacji do kultury (zob. Bailey, 1996, s. 5–40).

Jednak obok inspiracji szkołą frankfurcką wymienia się inne istotne jej źródła, takie jak przywołana wcześniej pedagogika wyzwolenia Freirego, noeomarksizm Gramsciego, następnie prace Bachtina i Lwa Wygotskiego, Illicha, dziedzictwo brytyjskiej nowej socjologii edukacji, rekonstrukcjonizmu i progresywizmu, a także postmarksizm, feminizm, poststrukturalizm i dekonstrukcję, teorię postkolonialną oraz studia kulturowe (zob. Kincheloe, 2004, s. 45–95; Stanley, 1993, s. 184–185). Nie jest jednak tak, na co wskazuje to skrótowe wyliczenie, że jest ona jednolita pod względem ideowym, a wskazane jej źródła i inspiracje tworzą

wspólny dla całego kierunku mianownik. W zasadzie, jak podkreślali Kincheloe i McLaren, a czego świadomi byli polscy badacze krytyczni, w ramach amerykańskiej wersji pedagogiki krytycznej funkcjonowały i funkcjonują różne tradycje myślowe (zob. Kincheloe i McLaren, 2009, s. 432–435), a ona sama podlega licznym zmianom, tak jak i rzeczywistość społeczna, którą rewiduje, ulega ciągłym przeobrażeniom. Stąd skłaniają się oni ku takiemu rozumieniu teorii krytycznej, które abstrahuje od przypisywania jej do kontekstu szkoły frankfurckiej. Jej źródła można szukać również poza nią. Ich zdaniem jako taka,

Teoria krytyczna jest w szczególności skoncentrowana na kwestiach władzy i sprawiedliwości oraz na sposobie, w jaki takie dziedziny jak ekonomia, kwestie rasy, klasy i gender, ideologie, dyskursy, edukacja, religia i inne instytucje społeczne oraz wreszcie dynamika kulturowa wchodzą ze sobą w sprzężenia i tworzą system społeczny (Kincheloe i McLaren, 2009, s. 435; zob. s. 435–444; McLaren, 2015, s. 219–277).

Mimo wskazywanej różnorodności podejść badacz o orientacji krytycznej akceptuje jednak zdaniem Kincheloe'a i McLarena pewne podstawowe założenia:

że wszelka myśl jest zapośredniczona przez społecznie i historycznie kształtowane stosunki władzy; że fakty nie mogą być nigdy oderwane od dziedziny wartości lub pewnych inklinacji ideologicznych; że związek pomiędzy pojęciem a przedmiotem oraz pomiędzy znaczącym i znaczoneym nigdy nie jest stały i niezmienny, a często nawet jest zapośredniczony przez relacje społeczne właściwe kapitalistycznemu systemowi produkcji i konsumpcji; że język jest kwestią podstawową w formowaniu subiektywności (na poziomie uświadamianym, jak i nieuświadamianym); że pewne grupy w społeczeństwie są uprzywilejowane względem innych i choć przyczyny tego uprzywilejowania mogą się znacznie różnić, opresja charakteryzująca współczesne społeczeństwa jest najsilniej reprodukowana wtedy, gdy sami nieuprzywilejowani akceptują swój status jako naturalny, niezbędny i nieunikniony; że ucisk ma niejedno oblicze i że skupienie się na jednym z nich kosztem innych (np. ucisk klasowy *versus* rasizm) pomija związki między nimi; wreszcie, że praktyki badawcze głównego nurtu stają się na ogół, choć najczęściej bezwiednie, narzędziami reprodukcji systemu klasowego, rasowego i genderowego (2009, s. 432–433; zob. s. 437–444).

Nie da się ukryć, że z omawianego tu punktu widzenia „Krytyka edukacji – jak syntetycznie ujął to Witkowski – staje się możliwa przede wszystkim jako krytyka społeczeństwa” (Witkowski, 1990, s. 130), jednak w zestawieniu z wymienionymi już wcześniej i powtórzonymi w latach dwutysięcznych przez McLarena

i Kincheloe'a wyznacznikami ogólny obraz zasadniczych postulatów krytycznej teorii edukacji Giroux, jakie wskazał na początku lat 90. Szkudlarek za amerykańskim badaczem, wydaje się mniej dogmatyczny, a przez to bardziej otwarty na inspirujące impulsy, autokrytykę i ruch rewizjonistyczny (zob. Giroux, 2005, s. 66–74; Szkudlarek, 1992, s. 77–80; 1993b, s. 118–121; zob. także: Gur-Ze'ev, 1998a, s. 463–486)¹¹.

Szkoła w tym ujęciu, wskazuje Szkudlarek (1993b, s. 118–119), jest rozumiana jako część sfery publicznej, w której edukacja służy nie tylko przekazywaniu wiedzy, ale i tworzeniu politycznych tożsamości. Stąd edukacja, mająca sprzyjać zdobyciu kompetencji do przekształcania społeczeństwa i krytycznego obywatelstwa, musi tworzyć okazję do doświadczania upełnomocnienia i wspierać tendencje demokratyzacji w obu wskazanych obszarach. Punkt odniesienia dla tak pojętego zaangażowania i krytyki stanowi etyka jako odmowa zgody na poniżanie i wykorzystywanie ludzi, co prowadzi do podjęcia działań przeciwko nierównościom oraz na rzecz rozszerzania podstawowych praw człowieka. Skupiając się na zagadnieniu różnicy w kontekście etycznych wyzwań i politycznych przekształceń, pedagogika krytyczna powinna podjąć próbę zrozumienia niejednorodnych i sprzecznych ze sobą sposobów tworzenia się podmiotowości uczniów, a także tego, jaką rolę odgrywają różnice w budowaniu relacji międzygrupowych i inkluzywnych oraz wykluczających stosunków społecznych. Poza tym, referuje dalej Szkudlarek, „Konieczne jest wypracowanie języka umożliwiającego włączenie do dyskursu pedagogiki konkurujących identyfikacji i języków politycznych, tak, aby kwestie władzy, sprawiedliwości, walki, nierówności, nie zostały podporządkowane jakiejś nowej formie »panującej narracji« uniemożliwiającej analizę tego, co codzienne, jednostkowe i historycznie zmienne” (1993b, s. 119; zob. Giroux, 2005, s. 68–69). Chodzi również o nowe formy wiedzy i obszary ich powstawania, pozwalające zintegrować indywidualne doświadczenia życia codziennego z partykularnymi praktykami kulturowymi, mającymi wartość dla poszczególnych ludzi oraz grup, do których należą, jednak w zderzeniu z dominującymi w edukacji i kulturze standaryzującymi tendencjami ulegają stłumieniu, wykluczaniu i marginalizacji. Innymi słowy: „Kultura nie stanowi monolitu, jest terenem walki kultur ugruntowanych w odmiennych doświadczeniach historycznych oraz w relacjach władzy tworzących wiedzę” (Szkudlarek, 1993b, s. 119; zob. Giroux, 2005, s. 69).

¹¹ Gur-Ze'ev w swoim artykule opublikowanym pod koniec lat 90., podejmując się ponownego odczytania dorobku szkoły frankfurckiej w kontekście krytycznej teorii edukacji, wyrażał nadzieję, że „w ten sposób zachęci do kontredukcji wobec dominującej edukacji, a także do przeciwstawienia się dogmatom i iluzjom dominującej wersji pedagogiki krytycznej” (1998a, s. 463).

Kolejną istotną kwestię wskazaną przez Giroux, a podejmowaną przez polskich badaczy w tym okresie stanowi weryfikacja oświeceniowej koncepcji rozumu, zgodnie z którą jest on źródłem bezstronności i obiektywizmu.

Rozum nie jest niewinny, a żadne żywotne pojęcia pedagogiki krytycznej nie mogą być przejawem form autorytetu, gorliwie naśladowanego totalizującą postać rozumu, która wydaje się być poza krytyką i dialogiem. To naprowadza na myśl, by odrzucić pretensje do obiektywizmu na rzecz częściowych epistemologii, które są w stanie rozpoznać historyczne i społeczne uwarunkowania swoich roszczeń do wiedzy i metodologii (Giroux, 2005, s. 70; zob. Szkudlarek, 1993b, s. 119).

Odrzucając esencjalistyczną i uniwersalistyczną obronę rozumu i uznając tym samym jego ograniczenia, należy skoncentrować uwagę na sposobach, na jakie ludzie w praktykach życia codziennego wytwarzają i pozyskują dla siebie wiedzę. Ponadto, dla pedagogiki krytycznej niezwykle ważne jest budowanie języka moralnej i politycznej możliwości, pozwalającego na wyartykułowanie alternatywy dla istniejącego porządku oraz przywrócenia nadziei, „Rzecz w tym, aby krytyce towarzyszyła odwaga myślenia utopijnego [...]” (Szkudlarek, 1993b, s. 120). Równie niezbędna jest zmiana rozumienia roli nauczyciela. Jak była już o tym mowa, „Nauczyciel w tej perspektywie – pisze Szkudlarek – to »transformacyjny intelektualista«, w konkretny sposób zaangażowany w kwestie społeczne i polityczne, człowiek aktywny, krytyczny i wykazujący cywilną odwagę” (1992, s. 79; zob. 1993b, s. 120; Giroux, 2005, s. 71–72). Ostatnim z zagadnień wskazanych przez Giroux jest „polityka głosu”, której zadaniem jest rozpoznanie, jak rozkład pozycji podmiotowych w strukturze społecznej przekłada się na niewspółmierność zgłaszanych roszczeń, definiuje i ogranicza możliwość ich wysuwania, jak również dopuszcza do nadużyć i je uzasadnia, oraz wypracowanie pedagogicznych i politycznych strategii ekspresji doświadczeń i transformacji struktur dominacji, które umożliwiają i sankcjonują opresyjne relacje.

Patrząc z perspektywy ewolucji tożsamości polskiej pedagogiki ogólnej, w latach 90. można widzieć okres kumulacji przekładów nieobecnych dyskursów, idei o charakterze kontestatorskim i krytycznym względem nowoczesnego społeczeństwa i tradycyjnej edukacji obecnych w naukach humanistycznych i społecznych uprawianych na Zachodzie. Wiele z nich pozostawiło trwałe ślady w pedagogice krytycznej, która nie będąc ograniczona ramami definicyjnymi czy instytucjonalnymi, mogła do pewnego stopnia przybierać w zależności od ośrodka akademickiego czy innowacyjności osoby danego badacza nieszablony kształt. Oczywiście powyższe twierdzenie wymaga weryfikacji w trybie rozwinięcia dalszych badań. Być może ich punkt wyjścia powinien objąć zarekomendowa-

ne w drugiej dekadzie lat dwutysięcznych przez dwóch protagonistów pedagogiki krytycznej wybrane publikacje książkowe wliczone do jej korpusu, począwszy od kolejnych tomów serii Nieobecne Dyskursy, takich autorek i autorów w przyjętej przez Kwiecińskiego i Śliwerskiego kolejności przywołania, jak: Lech Witkowski, Robert Kwaśnica, Tomasz Szkudlarek, Maria Mendel, Piotr Stańczyk, Kazimierz Przyszczypkowski, Paweł Rudnicki, Eugenia Potulicka, Sławomir Futyma, Monika Kwiecińska-Zdrenka, Monika Grochalska, Alicja Sadownik, Tomasz Gmerek, Joanna Rutkowiak, Ewa Gontarczyk, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Lucyna Kopciewicz, Iwona Chmura-Rutkowska, Joanna Ostrouch-Kamińska, Zbyszko Melosik, Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha, Kazimierz Kossak-Główczewski, Elżbieta Czykwin, Barbara Weigl, Aleksander Nalaskowski, a także Bogusław Śliwerski, Hanna Zielińska, Hanna Stępniewska-Gębik, Dorota Pankowska, Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa, Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Bilińska-Suchanek czy Sławomir Pasikowski oraz Ryszard Borowicz, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Krystyna Szafranec, Ewa Rodziewicz (zob. Kwieciński, 2011, s. 85–86; Śliwerski, 2015)¹². Tę listę proponuję weryfikować i uzupełnić zarówno o autorów i ich książki w niej nieuwzględnionych, którzy zostali przywołani wcześniej w poprzedniej i tej części, jak również badaczy przypisywanych do innych nurtów, ale także tych, których wydawnictwa ukazały się po publikacjach tych wyszczególnień, co można powiedzieć na przykład o Annie Babickiej-Wirkus, Ewie Bielskiej, Maksymilianie Chutorzańskim, Katarzynie Gawlicz, Jarosławie Jendzy, Kamili Kamińskiej, Wojciechu Kruszelnickim, Astrid Męczkowskiej-Christiansen, Helenie Ostrowickiej, Andrzeju Rozmusie, Karolinie Starego, Marcinie Starnawskim, Katarzynie Szumlewicz, Oskarze Szwabowskim, Klaudii Węc, Piotrze Zamojskim i innych¹³. W wielu przypadkach nie jest jasne, jak ocenić dane odwołanie: jako recepcję, aplikację, kontynuację? Jak odróżnić badacza o orientacji krytycznej od badacza orientacji krytycznej? Jaki obszar obejmuje linia odgraniczająca orientację krytyczną od innych kierunków w pedagogice? Jak wiele różniących się elementów jest w stanie zawrzeć we wspólnym zbiorze? Niemniej o kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną świadczy również znaczna ilość publikacji – książek, artykułów, słowników – traktujących tę orientację jako ważny punkt odniesienia czy też rozpoznających jej miejsce w subdyscyplinach pedagogiki, jak pedeutolo-

¹² Niektóre książki i ich autorzy, którzy powinni zostać dodani do tej listy, zostali ujęci przez badacza w innym nurcie. Jak zastrzega Kwieciński, „Trudności w zakwalifikowaniu niektórych powyższych dzieł czy autorów leżą być może w tym, że są to po prostu dzieła humanistyczne, które nie mieszczą się w żadnym z pól propozycji typologii paradygmatów” (2011, s. 87).

¹³ Lista z pewnością jest zbyt krótka, ograniczona, ułomna i subiektywna ze względu na obecną różnorodność sposobów uprawiania pedagogiki krytycznej w poszczególnych głównych ośrodkach i poza nimi, co wymaga badań i uzupełnień.

gia czy andragogika i innych. Należy mieć nadzieję, że przyszłe badania pozwolą stworzyć pełniejszy obraz ewolucji i oddziaływania składowych kolonii pedagogiki krytycznej, rozróżnić poszczególne jej kolonie. Natomiast zrekonstruowany tu zasadniczy kształt, jaki przybiera w latach 80. i na początku lat 90. XX wieku recepcja amerykańskiej pedagogiki krytycznej oraz jej polska akulturacja (zob. Szkudlarek, 2010, s. 479–487; Witkowski, 2010a, s. 37–66; 2020, s. 1–40), pozwala zwrócić uwagę na drogę, którą przebyły poszczególne idee, koncepcje i praktyki, które wysunęły się w danej sytuacji na plan pierwszy, oraz ich uwarunkowania i transformacje. Jednak i ta rekonstrukcja wraz z pozostałymi stanowią w moim przekonaniu jedynie punkt wyjścia dla, po pierwsze, dalszych badań, które mają na celu zarówno przyrost wiedzy na temat tego zagadnienia, jak i weryfikację poszczególnych części stworzonego wcześniej wyjściowego obrazu kolonizacji pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną, po drugie, rozpoznania jej dalszych losów, oraz, po trzecie, wstępnych ustaleń.

Uwagi końcowe. Zakorzenia

Dekolonizacji pedagogiki ogólnej spod dominującej instytucjonalnie do 1989 roku orientacji socjalistycznej towarzyszył w Polsce lat 90. rozwój wcześniej utworzonych kolonii pedagogiki krytycznej. Ich rozbudowa i osadzenie w rodzimym kontekście sprzyjały szybkiemu wejściu części badaczy w dyskusje z teorią i praktyką edukacji rozwijanymi w Stanach Zjednoczonych i państwach Europy Zachodniej. Stały się swego rodzaju ośrodkami pośredniczącymi w translacji i przepływie pojedynczych idei, całych koncepcji, prac, książek, postaci znanych i cenionych badaczek i badaczy związanych nie tylko z pedagogiką krytyczną, tym samym przeciwdziałając asynchronii, odczytywanej jako zapóźnienie, i zapobiegając izolacji polskiej pedagogiki ogólnej względem zarówno prowadzonych na Zachodzie badań, jak i innych dyscyplin współtworzących rodzime nauki humanistyczne i społeczne, zwłaszcza tych, które stanowiły nauki pomocnicze pedagogiki. Kolonizacja pedagogiki ogólnej przez komponenty składające się na orientację krytyczną wniosła zgodne z jej celami i zadaniami nowe standardy teoretyzowania i badań, akcentując znaczenie edukacji jako części praktyki społecznej, z jej mechanizmami alienacji i wykluczania, konfliktami i napięciami struktury, oraz teorii edukacji jako rozdziału teorii społecznej. Tym samym przyczyniła się do uaktualnienia platformy krytyki edukacji, krytyki społecznej i krytyki nowoczesności, a także do wprowadzenia płaszczyzn teoretycznych oraz ideowych konfliktów i sporów z przedstawicielami orientacji analityczno-empirycznej czy hermeneutycznej, przy jednoczesnym stworzeniu pola integracji wiedzy z dyscyplin i subdyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. Przekłady idei

i publikacji oraz wprowadzanie w konteksty zachodnich studiów kulturowych i edukacyjnych wspomogły rozwój pluralizmu wyobraźni pedagogicznej i wyobrażeń w polskiej pedagogice współczesnej. Warto w tym miejscu wskazać kilka przykładowych zagadnień, które dzięki owej translacji zaistniały i upowszechniły się w ramach oddziaływań kolonii także poza pedagogiką krytyczną: teoria krytyczna, opór, emancypacja, polityka głosu, ukryty program edukacji, radykalna demokracja, nauczyciel jako transformatywny intelektualista, kultura popularna, nadzieja, hegemonia, postmodernizm, poststrukturalizm, dekonstrukcja, teoria postkolonialna, teoria reprodukcji, dyskryminacja i seksistowska opresja, studia kulturowe, studia kobiece (feministyczne) i wiele innych. Oczywiście odczytania tych zagadnień w odmiennych kontekstach nadały im żywotność, ale też doprowadzały do ich przekształceń czy przechwyceń.

Ujmując rzecz bardziej szczegółowo, pod koniec lat 80. i na początku lat 90. kolonizacja pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną następuje pod wpływem jej amerykańskiego wariantu, w którego obrazie na plan pierwszy wysuwają się koncepcje Giroux i McLarena, a w obrazie teorii krytycznej – wariant Habermasa. Z upływem czasu w recepcji orientacji krytycznej daje się zaobserwować przesunięcie centrum uwagi od szkoły frankfurckiej ku dekonstrukcji, poststrukturalizmowi, w którym wyróżnione miejsce uzyskuje Foucault, ku postkolonializmowi i Freiremu, neopragmatyzmowi Rorty'ego oraz ku studiom kulturowym z wyraźnym akcentem na teorię hegemonii Gramsciego. Te tendencje wzmacnia debata, jaka wtedy narasta w polskiej humanistyce i naukach społecznych wokół problematyki i przekładów przygotowywanych przez literaturoznawców i filozofów kanonu postmodernizmu, a także towarzyszące tej zagorzałej dyskusji ich amerykańzacja czy okcydentalizacja oraz kompleksowe pozbywanie się marksizmu. W obrazach kolonizacji pedagogiki ogólnej i samej pedagogiki krytycznej trudny do jednoznacznego określenia jest status teorii feministycznej, już w połowie lat 90. studia kobiece w pedagogice zdaje się cechować istotną odrębność¹⁴. Wątpliwości można mieć również co do statusu w tym czasie psychoanalizy, ważnej składowej teorii krytycznej – poza studium Witkowskiego *Rozwój i tożsamość w cyklu życia* (1989) z końca lat 80., które dotyczyło koncepcji Eriksona, zainteresowanie wśród polskich badaczy edukacji tym nurtem psychologii w tym okresie objawia się raczej w ramach pedagogiki negatywnej i humanistycznej. Idąc tym tropem, należy dodać, że mimo wprowadzenia do pedagogiki ogólnej wielu autorów, ich koncepcji oraz przekładów poszczególnych artykułów, szereg ważnych prac dla krytycznej teorii edukacji czeka na swych tłumaczy, a istotnych badaczy z wariantów amerykańskiego, niemieckiego czy brazylijskie-

¹⁴ Zob. podwójny numer (1–2) „Kwartalnika Pedagogicznego” z 1995 roku poświęcony w całości studiom kobiecym.

go na swe monografie, co w efekcie mogłoby pomóc zmienić proporcje między literaturą źródłową a opracowaniami w różnych formach recepcji. Przy czym nie należy zapominać o konieczności prześledzenia zróżnicowań polskiej odmiany, linii ewolucji i „autonarracji” pedagogów krytycznych, zbieżności i rozbieżności między „teoretykami transformacji”, takimi jak Kwieciński, Witkowski, Szkudlarek, Melosik, Śliwerski, Czerepaniak-Walczak i inni. Nie mniej ważną kwestią są badania edukacji krytycznej w Polsce i jej związków z pedagogiką krytyczną, czy też to, jak kolonizuje ona poszczególne subdyscypliny.

Można tymczasem wstępnie, jak sądzę, uznać, że w toku dalszego rozwoju obejmującego koniec lat 90. oraz ostatnie dwie dekady, pozostając eklektycznym, niejednorodnym i z definicji zmiennym, polski wariant pedagogiki krytycznej w niektórych swych wersjach i koloniach utrzymał zdolność do odnawiania swego potencjału teoretycznego w miarę przekształcania się praktyki społecznej przez modyfikację, odrzucanie poszczególnych założeń i absorpcję nowych składowych, a także dzielenie się na frakcje; w innych poddał się rozcieńczeniu i rozmyciu, reorientacji, stworzył hybrydy, w jeszcze innych dążąc do uwyrażnienia i bycia integralną częścią praktyki społecznej, która realnie artykułuje sprzeciw wobec logiki ekonomicznych nierówności i politycznych nadużyć, uległ radykalizacji¹⁵. Co na koniec warto podkreślić, mimo że kolonizacja zawsze otwiera spektrum, na którego krańcu odnajdujemy kolonializm, pedagogika krytyczna nie jest powołana do bycia siłą w pedagogice dominującą. Tak przynajmniej wynikałoby z tego, co w odniesieniu do krytyki społecznej twierdził Michael Walzer w eseju z lat 80. ubiegłego wieku:

Krytyka nie wymaga odsunięcia się od społeczeństwa jako całości, lecz jedynie od pewnego typu relacji władzy. Tym, wobec czego musimy się zdystansować, nie jest przywiązanie, ale władza i dominacja. Marginalność jest jednym ze sposobów ustanawiania (lub doświadczania) tego dystansu; innymi są niektóre rodzaje emigracji wewnętrznej. Przypuszczam, że coś podobnego jest warunkiem każdego życia umysłowego – jak w pouczeniu, które talmudyczny mędrzec przekazuje swoim adeptom: „Kochaj pracę, unikaj dominacji nad innymi i zażyłości z urzędnikami”. Tym, co naprawdę przeszkadza w krytyce, jest sprawowanie władzy i makiaweliczna ambicja, by szeptać księciu do ucha – jedno i drugie utrudnia jasne widzenie tych cech społeczeństwa, które najbardziej wymagają krytycznej analizy (2002, s. 72).

¹⁵ Na temat witalności pedagogiki krytycznej w Stanach Zjednoczonych zob. Foley i in., 2015, s. 110–144.

Bibliografia

- Aronowitz S. i Giroux H.A. (2003). Teaching and the Role of the Transformative Intellectual. W: S. Aronowitz i H.A. Giroux, *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul (I wyd. 1985).
- 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.
- Bateson G. (1996). *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*. Przekł. A. Tanalska-Dułęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biesta G. i Säfström C.A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. DOI: 10.2304/pfie.2011.9.5.540.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(34), 27–45.
- Foley J.A., Morris D., Gounari P. i Agostinone-Wilson F. (2015). Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3, 110–144.
- Folkierska A. (1990a). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska A. (1990b). Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Folkierska A. (1992). Etyczność a moralność w kontekście pytania o pedagogikę krytyczną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–17.
- Folkierska A. (1995). Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ginsburg M.B. i Clift R.T. (1997). Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli. Przekł. J. Majchrzak. *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, 13(317), 87–127.

- Giroux H.A. (1984). Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse. *Educational Theory*, 34(2), 113–135. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1984.00113.x.
- Giroux H.A. (1997). Cultural Politics, Reading Formations, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. W: S. Aronowitz i H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis – London: University of Minnesota Press (I wyd. 1991).
- Giroux H.A. (2001a). Critical Theory & Educational Practice. W: tegoż, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux H.A. (2001b). Schooling & the Politics of the Hidden Curriculum. W: tegoż, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey (I wyd. 1983).
- Giroux H.A. (2003). Public Pedagogy and the Politics of Resistance. Notes on a Critical Theory of Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5–16.
- Giroux H.A. (2005). Crossing the Boundaries of Educational Discourse. Modernism, Postmodernism, and Feminism. W: tegoż, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York – London: Routledge.
- Giroux H.A. i McLaren P.L. (2002). Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism. W: P.L. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
- Giroux H.A. i Penna A.N. (1988). Social Education in the Classroom. The Dynamics of Hidden Curriculum. W: H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Gnitecki J. (1995). Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Gnitecki J. (1999). Pedagogika ogólna jako teoria krytyczna i metateoria. W: tegoż, *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Goldfarb J.C. (2012). *Odnowa kultury politycznej. Siła kultury kontra kultura władzy*. Przekł. A. Lisiak. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Gur-Ze'ev I. (1998a). Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 463–486. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1998.00463.x.
- Gur-Ze'ev I. (1998b). Walter Benjamin and Max Horkheimer. From Utopia to Redemption. *Journal of Jewish Thought and Philosophy*, 8(1), 119–155. DOI: 10.1163/147728599794761699.

- Gur-Ze'ev I. (2004). Miłość a edukacja: nowe spojrzenie na *Ucztę* Platona w dobie ponowoczesności. Przekł. R. Godoń. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2, 171–205.
- Gur-Ze'ev I. (2010). Obecna sytuacja teorii krytycznej, pedagogiki krytycznej i diaspory – w poszukiwaniu nowego języka krytycznego pedagogiki. Przekł. P. Sosnowska i in. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(221), 131–160.
- Gur-Ze'ev I. (red.) (2005). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education*. Haifa: Faculty of Education University of Haifa.
- Habermas J. (1977). Technika i nauka jako „ideologia”. Przekł. M. Łukasiewicz. W: J. Szacki (wyb.), *Czy kryzys socjologii?*. Warszawa: Czytelnik.
- Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. Przekł. L. Witkowski. *Colloquia Communia*, 19(2), 157–169.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989). *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996). *Zarys historii wychowania (1944–1989: oświata i pedagogika między dwoma kryzysami)*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo '69.
- Hodgson N., Vlieghe J. i Zamojski P. (2018). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Goleta: Punctum Books.
- Horkheimer M. (1987). *Społeczna funkcja filozofii*. Przekł. J. Doktor. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jakubiak K. i Leppert R. (1998). Ewolucja koncepcji pedagogiki ogólnej w polskiej myśli edukacyjnej XIX i XX wieku. W: J. Szablicka-Żak (red.), *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XIX–XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janowski A. (1995). Ukryty program. W: tegoż, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kellner D. (2003). *Critical Theory*. W: R. Curren (red.), *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Kincheloe J.L. (2004). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe J.L. i McLaren P. (2009). Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja. Przekł. P. Pluciński. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krüger H.-H. (2007). Krytyczna nauka o wychowaniu. W: tegoż, *Metody badań w pedagogice*. Przekł. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kruszelnicki W. (2008). Pedagogika radykalna i antynomie postmodernizmu. *Forum Oświatowe*, nr specjalny, 165–180.
- Krzemiński I. (2010). Wstęp. W: tegoż (wyb.), *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Kwaśnica R. (1989). Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Kwaśnica R. (1990). Oblicza krytycyzmu. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Kwaśnica R. (1992). O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*. T. 1. *Dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydaw. Naukowe DSWE TWP (wyd. I 1987).
- Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska (wyd. I 1992).
- Kwieciński Z. (2011). Część 1 (ramowa). W: Z. Kwieciński i M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. i Śliwerski B. (red.) (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leppert R. (2005). Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej. W: T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Margolis E., Soldatenko M., Acker S. i Gair M. (2001). Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum. W: E. Margolis (red.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- McLaren P.L. (1991). Język, struktura i tworzenie podmiotowości. Przekł. H. Zielińska. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- McLaren P.L. (2015). Pedagogika krytyczna – najważniejsze zagadnienia. W: tegoż, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski i M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Melosik Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.

- Melosik Z. (1995b). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mendelson J. (1979). The Habermas-Gadamer Debate. *New German Critique*, 18, 44–73. DOI: 10.2307/487850.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Nowak M. (1993). Główne nurty współczesnej filozofii wychowania. *Kultura i Edukacja*, 2(4), 7–27.
- Palka S. (1994). Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: IHNOiT.
- Pauluk D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty: doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reut M. (1992). Pytanie – nauczanie problemowe – dialog. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reut M. (1995a). Hermeneutyka i dialog. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*. T. 1. *Dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reut M. (1995b). Krytyka, społeczeństwo, etyka (Filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ricoeur P. (1992). Ku hermeneutyce krytycznej. Przekł. A. Dutka. *Pamiętnik Literacki*, 83/1, 182–192.
- Rutkowiak J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale. W: tejże (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak J. (1995a). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: tejże (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (1995b). Edukacyjna świadomość nauczycieli. W: tejże (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sawisz A. (1989). *Szkoła a system społeczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schulz R. (1995). Zamiast zakończenia. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Stanley W.B. (1993). Rekonstrukcjonizm i pedagogika krytyczna wobec reformy oświaty w erze postmodernizmu. Przekł. P. Kwieciński. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Starego K. (2009). Uniwersalność i partykularność a warunki możliwości ukrytego programu nauczania – powrót do problemu niezamierzonych efektów edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(213).
- Szkudlarek T. (1992). Wyzwanie pedagogiki krytycznej. W: T. Szkudlarek i B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” (wyd. I 1991).
- Szkudlarek T. (1993a). Czy koniec pedagogiki?. W: E. Rodziewicz i M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Edytor.
- 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 i L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015). Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej do badań nad racjonalnością edukacji szkolnej. W: R. Nowakowska-Siuta i B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia*. T. 1. *Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walzer M. (2002). Krytyka społeczna w praktyce. W: tegoż, *Interpretacja i krytyka społeczna*. Przekł. M. Rakusa-Suszczewski i M. Szuster. Warszawa: Aletheia.
- Wierciński A. (2019). *Hermeneutics of Education*. Zurich: LIT Verlag.
- Witkowski L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski L. (1990). Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna). W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (1993). W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność). W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (1998). Postmodernizm: między czkawką a dnem. Uwagi nie przesmiewcze. W: tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2010a). O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadcze-

- niu pokoleniowym”. W: H.A. Giroux i L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2010b). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW (wyd. I 1988).
- Witkowski L. (2012). Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej). *Ars Educandi*, 9, 13–35. DOI: 10.26881/ae.2012.09.01.
- Witkowski L. (2016). Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory’ego Batesona. W: M. Jaworska-Witkowska i L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Witkowski L. (2018). O nową postać ekologii. W: tegoż, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2020). Jaka pedagogika krytyczna jest (nie)możliwa w Polsce i dlaczego? (Esej metakrytyczny z Henrym A. Giroux w tle). *Chowanna*, 1(54). DOI: 10.31261/CHOWANNA.2020.54.06.
- 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 komparatystryki pedagogicznej. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 9–23.
- Włodarczyk R. (2021). Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce – część 1. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–41.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Strzelec.
- Zamojski P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(67), 7–22.
- Zamojski P. (2020). *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zielińska H. (1993). Postmodernizm a edukacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zielińska H. (1996). *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Żłobicki W. (2002). *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.