

Kultura i Wartości

ISSN 2299-7806

Nr 35 (2023)

<http://dx.doi.org/10.17951/kw.2023.35.181-217>

Główne związki pedagogiki z teorią krytyczną

Wojciech Kruszelnicki

 <https://orcid.org/0000-0001-7005-1266>

Niniejszy artykuł analizuje związki między pedagogiką i teorią krytyczną w myśli Henry'ego A. Giroux. Ulokowanie genezy pedagogiki krytycznej w twórczości naukowej Giroux oraz zdanie sprawy z konsekwentnego użytku, jaki robi on z intelektualnego dziedzictwa szkoły frankfurckiej ma istotne implikacje dla sposobu, w jaki rozumiemy rolę teorii w badaniach edukacyjnych. Teoria krytyczna dostarcza istotnych teoretycznych narzędzi do rozwijania pedagogii oraz form edukacji, które na serio angażują idee emancypacji, transformacji społecznej i kulturowej walki o silną demokrację i racjonalną organizację życia społecznego. Artykuł zdecydowanie przeciwstawia się twierdzeniu, że pedagogika krytyczna utraciła swoje bliskie związki z teorią krytyczną, zaś krytyka edukacyjna nie zaoferowała żadnych pozytywnych wizji szkolnictwa, przynosząc w zamian cynizm i desperację. Na przekór tym opiniom, autor pokazuje, jak kluczowe pojęcia teorii krytycznej operują w dyskursie Giroux i jak pozwalają mu one skonstruować program edukacji krytycznej i obywatelskiej, który daje podstawy do pomyślenia szkoły jako demokratycznej sferze publicznej, gdzie myślenie krytyczne i kompetencje demokratyczne mogą być badane i praktykowane.

Słowa kluczowe: Henry A. Giroux, szkoła frankfurcka, teoria krytyczna, pedagogika krytyczna, demokracja, sfera publiczna, kształcenie szkolne, edukacja

WOJCIECH KRUSZELNICKI, dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski; adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UŚ, ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice; e-mail: wojciech.kruszelnicki@us.edu.pl

Wprowadzenie

W artykule analizuję związki pedagogiki krytycznej z teorią krytyczną szkoły frankfurckiej. Używając tego określenia, mam na myśli głównie dzieło Maxa Horkheimera, Theodora W. Adorno, Herberta Marcusego, a także Jürgena Habermasa, będącego reprezentantem jej drugiego pokolenia. Dodatkowym celem artykułu jest polemiczne odniesienie się do dwóch tez dotyczących pedagogiki krytycznej i zyskujących ostatnio pewną popularność. Pierwszą z nich jest twierdzenie Ilana Gur-Ze'eva, że wszystkie współczesne wersje pedagogiki krytycznej utraciły swoje bliskie związki z teorią krytyczną szkoły frankfurckiej¹. Drugą jest twierdzenie Jorisa Vlieghe i Piotra Zamojskiego, że w edukacji paradygmat krytyczny wyczerpał swój transformacyjny potencjał².

Historia pedagogiki krytycznej jest przede wszystkim historią twórczości naukowej Henry'ego A. Giroux – pedagoga amerykańskiego, który jako pierwszy w tak szerokim spektrum wprowadził do teorii edukacji i do pedagogiki szereg założeń i rozwiązań zaczerpniętych z krytycznej teorii społecznej oraz pozostaje ich wiodącym eksponentem³. W środowiskach badaczy związanych z pedagogiką krytyczną panuje zgoda, że nurt jako taki czerpie szczególne inspiracje z teologii wyzwolenia oraz z myśli pedagogicznej Paulo Freire, którego wpływ na Giroux był przemożny, jednakże, jak przekonująco argumentuje Isaac Gottesman, twierdzenie, że pedagogika krytyczna narodziła się wraz z publikacją w 1968 *Pedagogii uciśnionych*, jest nazbyt upraszczające i nie do końca właściwe, gdyż jako projekt edukacyjny wyłoniła się ona właśnie w pracach Giroux w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku⁴.

¹ Ilan Gur-Ze'ev, „Critical Theory, Critical Pedagogy, and Diaspora Today: Toward A New Critical Language in Education (Introduction)”, in: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. Ilan Gur-Ze'ev (Haifa: University of Haifa, 2005), 13.

² Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centered Pedagogy, Affirmation and Love for the World* (Cham: Springer Nature Switzerland, 2019), 2.

³ W Europie zadanie to wcześniej, choć raczej fragmentarycznie, realizował Klaus Mollenhauer. Zob. *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (München: Juventa Verlag, 1968); *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen* (München: Juventa Verlag, 1972).

⁴ Isaac Gottesman, *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Poststructuralist Feminist to Critical Theories of Race* (New York–London: Routledge, 2016), 75.

Badacze nurtu, a także reprezentujący go pedagodzy chętnie zaznaczają, że myśl pedagogiczna Giroux rozwinęła się na kanwie klasycznej teorii krytycznej⁵, jednakże brakuje studiów, które dokładniej pokazywałyby, jak sumiennie centralne w niej kategorie i koncepcje zostały przez tego badacza przepracowane, wplecione w teorię edukacji oraz wzbogacone o progresywne impulsy edukacyjne; a w ten sposób rozwinięte, a miejscami nawet poddane korekcie. Innymi słowy, potrzebne jest w naszej dyscyplinie głębsze wejrzenie w swoisty model prowadzenia oferowanego przez myśl Giroux dialogu pedagogiki z filozofią. Powołany przezeń projekt krytycznej teorii edukacji i pedagogiki wznosi się na wartych wyeksponowania filozoficznych fundamentach, jakich dostarczyła teoria krytyczna szkoły frankfurckiej; bowiem tylko wtedy nauczymy się, jak efektywnie wykorzystywać koncepcje filozoficzne w badaniach edukacyjnych i jak z teorii czynić konkretny użytek, nie zaś traktować ją jedynie jako ekskluzywny dodatek do danych uzyskanych drogą empiryczną – w myśl pokutującego w pedagogice wyobrażenia, że nie ma konieczności gromadzenia i interpretowania danych przy znaczącym udziale wskazówek teoretycznych⁶. Wydaje się, że pracujące w pedagogice, szczególnie w myśli Giroux, pojęciowe instrumentarium teorii krytycznej jest często niedostrzegane, ignorowane, a jeszcze częściej nierozumiane; do rutynowych zabiegów badaczy piszących o tym nurcie należy albo wzmiankowanie, że pedagogika krytyczna „jest spójną koncepcją wywiedzioną z teorii krytycznej, jej przesłanek ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych”⁷ – za którym rzadko idą próby dokładniejszego wyjaśnienia, czym te „przesłanki” miałyby być – albo redukcja obecności koncepcji szkoły frankfurckiej w pedagogice krytycznej

⁵ Zob. Gur-Ze'ev, „Critical Theory, Critical Pedagogy, and Diaspora Today”; Michael Peters, „*Critical Pedagogy and the Futures of Critical Theory*”, w: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. I. Gur-Ze'ev (Haifa: University of Haifa, 2005), 35–48; Douglas Kellner, *Toward A Critical Theory of Education*. W: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. I. Gur-Ze'ev (Haifa: University of Haifa, 2005), 49–69; Joe Kincheloe, *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century*. w: *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, ed. Peter McLaren, Joe Kincheloe (New York: Peter Lang, 2007), 9–42.

⁶ Kenneth J. Saltman, „Antitheory, Positivism, and Critical Pedagogy”, w: *What's Wrong with Anti-Theory*, red. Jeffrey R. Di Leo (Houston: Bloomsbury Academic, 2020), 77–91.

⁷ Maria Czerepaniak-Walczak, „Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce”, *Studia z Teorii Wychowania* 2012, nr 1: 31.

do jednej idei – jak to się dzieje u Piotra Zamojskiego, wskazującego na krytykę rozumu instrumentalnego jako główny rys krytycznych badań edukacyjnych⁸.

W tym artykule obieram inny kierunek. Moim celem jest możliwie szerokie odtworzenie drogi, jaką Henry Giroux przeszedł, aby przełożyć myśl szkoły frankfurckiej na pedagogiczną teorię i praktykę, zgodnie z przekonaniem, że „jej krytyka kultury, racjonalności instrumentalnej, autorytaryzmu i ideologii, realizowana w kontekście interdyscyplinarnym, wytworzyła kategorie, powiązania oraz formy badań społecznych, które konstytuują fundamentalne źródło dla rozwoju krytycznej teorii edukacji społecznej”⁹. Omawiam kluczowe punkty styżne pedagogiki Giroux i teorii krytycznej. Rekonstruuje zarówno poszczególne pojęcia i kategorie bezpośrednio przejęte od szkoły frankfurckiej, a zastosowane do krytyki edukacyjnej i wkomponowane w język opozycyjny względem teorii edukacji przywiązanych do paradygmatu funkcjonalistycznego, opartego na założeniach interpretacyjnych racjonalności instrumentalnej, jak i większe bloki tematyczne, które mimo ich różnorodności Giroux zdołał selektywnie umieścić w kontekście edukacyjnym i pedagogicznym, między innymi poprzez pokazanie, w jaki sposób szkołę można badać jako ekspresję szerszej organizacji społeczeństwa, zaś pedagogika może funkcjonować także jako krytyka kultury.

Kilka z centralnych koncepcji wypracowanych przez szkołę frankfurcką i przejętych na potrzeby pedagogiki przez Giroux miało już swoje wcześniejsze opracowania¹⁰, co pozwala niniejsze – i tak obszerne – studium ograniczyć do rekonstrukcji innych, choć bezsprzecznie kluczowych, wątków. Nie będzie tu zatem szerzej mowy o podjętych przez Giroux tropach psychoanalitycznych, które Giroux wykorzystał, by pokazać, w jaki sposób świadomość człowieka współczesnego sprawia, że człowiek dobrowolnie uczestniczy w reprodukcji stosunków dehumanizacji i wyzysku. Nie będzie też mowy o przeprowadzonej przez Giroux

⁸ Piotr Zamojski, „Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych”, *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2014, nr 3: 7-8.

⁹ Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: Towards A Pedagogy for the Opposition*, revised and expanded edition (Westport–London: Bergin and Garvey, 2001), 9.

¹⁰ Zob. Wojciech Kruszelnicki, „Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów”, *Ruch Pedagogiczny* 2016, nr 3: 5–22; Wojciech Kruszelnicki, „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część I): (Lata 1970–1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)”, *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2016, nr 1: 7–35; Wojciech Kruszelnicki, „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część II): Henry’ego Giroux rewizje marksizmu dla filozofii edukacji”, *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2016, nr 1: 7–30.

wielokierunkowej rewizji marksizmu, z którego – po odjęciu analizy ekonomicznej, walki klasowej i teorii rewolucji – wyłania się między innymi kategoria ideologii, rozumianej nie tylko jako zbiór doktryn, lecz także jako realne medium pozwalające ludziom nadawać sens ich życiu, zaś pedagogom rozumieć, jak szkoły produkują i reprodukują znaczenia w ramach mechanizmów dominacji i jak w kulturze szkolnej manifestować mogą się uruchamiane przez alternatywne ideologie dążenia emancypacyjne. Nie proponuję także rekonstrukcji krytycznego ujęcia hermeneutyki w kontekście kontrowersji między Habermasem i Gadamerem, gdyż znaczenie tego sporu i wyłaniającą się z niego koncepcję pedagogiki hermeneutycznej i krytycznej omawiałem w innym opracowaniu¹¹.

Pytanie o aktualność podziału na „teorię tradycyjną” i „teorię krytyczną” w pedagogice

Gdy czyta się kierunkowy esej Maxa Horkheimera *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* – uznający tę pierwszą za przedsięwzięcie myślowe mające na celu rozumienie i wyjaśnianie, a do tego dbałość o jak najlepsze funkcjonowanie poszczególnych elementów w ramach istniejącej struktury społecznej uważanej za rzecz daną, drugą zaś, tj. krytyczną formę teorii, doceniający za wysiłek, by ową strukturę poddać krytyce i radykalnej transformacji – na myśl przychodzi dyscyplina pedagogiki. Nasuwa się pytanie, czy schemat Horkheimera można zastosować również w pedagogice i odnieść go do teorii edukacyjnej oraz badań pedagogicznych w taki sposób, by w tym obszarze zidentyfikować ujęcia będące – jak mówił Horkheimer – „nie tylko ekspresją konkretnej sytuacji historycznej, lecz również zawartą w niej siłą, gotową do stymulowania zmiany”¹², a obok nich te, które „jedynie rejestrują fakty”¹³, zaś operujący nimi uczeni „społeczną rzeczywistość oraz jej wytwory postrzegają jako zewnętrzne wobec siebie”¹⁴?

¹¹ Zob. Wojciech Kruszelnicki, „Pedagogika jako nauka hermeneutyczna i krytyczna. Problematyka rozumienia i dialogu w edukacji w świetle teorii działania komunikacyjnego”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2022, nr 8: 361–387.

¹² Max Horkheimer, „Traditional and Critical Theory”, w: Max Horkheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, trans. by Matthew J. O’Connell and others (New York: Continuum, 1972), 215.

¹³ Tamże, 225.

¹⁴ Tamże, 209.

Moim celem nie jest tak pomyślane badanie, jednakże podział na dwie jakościowo odmienne formy uprawiania teorii będzie mi towarzyszył do końca tego opracowania. Dlatego warto wstępnie rozważyć pytanie, które wydaje się podawać w wątpliwość sens podobnego przedsięwzięcia: czyż nie jest tak, że w ramach każdej *de facto* myśli pedagogicznej przyjmuje się, że „edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań potrzebuje takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która »wychyla się« ku przyszłości, nakreślając wizję lepszego świata”¹⁵?

W rzeczy samej – można odpowiedzieć: k a ż d a pedagogika powinna rozważać „pytania o minimum radykalności narracyjnej niezbędne do tego, by jakość dyskursu pedagogicznego mogłaby być opisywana w terminach troski emancypacyjnej i etycznej, zaangażowania w kształtowanie podmiotowości obywatelskiej i krytycznej myślowo”¹⁶. K a ż d a pedagogika ma prawo operować figurą utopii¹⁷ jako wizji człowieka lepszego, lepiej ukształtowanego oraz społeczeństwa lepiej urządzonego: równiejszego i sprawiedliwszego, tak samo jak postrzegać demokrację jako swoje zadanie i problem. Jak wskazuje Teresa Hejnicka Bezwińska, „każda utopia społeczna – wizja i projekt nowego społeczeństwa szczęśliwości – musi być wizją pedagogiczną, projektującą kształtowanie człowieka określonej (lepiej, pożądanej) jakości – funkcjonalnego względem danego ładu społecznego”¹⁸. Ostatecznie – każda pedagogika powinna być k r y t y c z n a w takim sensie, jaki słowu „krytyczność” nadawali przedstawiciele pierwszego pokolenia szkoły frankfurckiej. O ile teoria tradycyjna pozostaje nieświadoma tego, w jakim stopniu sama pozostaje związana ze społecznymi procesami produkcji i reprodukcji i dlatego nieraz bezkrytycznie realizuje dominujące wartości instrumentalne i działa niczym „trybik w istniejącej maszynerii”¹⁹, o tyle teoria krytyczna przyjmuje, że „człowiek może być czymś więcej niż manipulowanym przedmiotem w procesie produkcji”, nie godzi się przeto z twierdzeniem, że „w świecie

¹⁵ Astrid Męczkowska, „Ku utopijności pedagogicznego myślenia”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2005, nr 3: 16.

¹⁶ Lech Witkowski, „O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”, w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. Henry A. Giroux, Lech Witkowski (Kraków: Impuls, 2010), 63.

¹⁷ Rafał Włodarczyk, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2021).

¹⁸ Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)* (Kraków: Impuls, 1995), 35.

¹⁹ Horkheimer, „Traditional and Critical Theory”, 216.

materialnym wszystko ułożone jest w należytych porządku”, do którego rozum ma się przystosować²⁰. Krytyczność – czy też postawa krytyczna w preferowanym tu znaczeniu ogólnym – to dążenie do transcendowania społecznego *status-quo*; to odmowa akceptacji danego uniwersum faktów jako kontekstu jego uprawomocnienia i poszukiwanie „alternatywnych dróg organizowania i wykorzystywania dostępnych społecznie zasobów w celu optymalnego rozwoju”²¹. „Sposób identyfikowania się człowieka myślącego krytycznie ze społeczeństwem, do którego należy, cechuje napięcie i to samo napięcie jest charakterystyczne dla wszystkich pojęć w ramach krytycznego typu myślenia”²². Czy taka forma krytyczności jest bliska pedagogice, poddam pod rozwagę w niniejszym artykule.

Pojęcie negatywności

Istotne jest w tym kontekście pojęcie „negatywności”, które stanowi jeden z kluczy do myślenia szkoły frankfurckiej oraz konstytuuje tożsamość teorii krytycznej. Negatywność posiada dwa znaczenia. Pierwsze z nich wskazuje na ogół problemów, krzywd i dolegliwości społecznych, które rozpoznajemy jako zło i wartościujemy negatywnie. Drugie znaczenie negatywności ma związek z naszą reakcją na zło, jaką jest niezgoda, oburzenie, odczucie potrzeby zmiany. Owszem, wiemy, że większość ludzi akceptuje i jest zmuszona do akceptacji społeczeństwa, którego postępująca racjonalność – jako motor jego wydajności i rozwoju – sama jest irracjonalna²³. Nie ma w niej postawy buntu i niezgody, tym bardziej że „właśnie tę potrzebę udaje się oficjalnemu społeczeństwu stłumić w takim stopniu, w jakim jest ono zdolne »dostarczać dobra« na coraz większą skalę i wykorzystywać naukowy podbój przyrody do naukowego podboju człowieka”²⁴. Nadzieją krytycznej teorii społecznej jest jednak to, że „rozdzielenie między prawdziwą i fałszywą świadomością, między rzeczywistym i bezpośrednim interesem

²⁰ Herbert Marcuse, *Negations: Essays in Critical Theory*, trans. Jeremy J. Shapiro (London: MayFlyBooks, 2009), 13.

²¹ Herbert Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. Stanisław Konopacki et al. (Warszawa: PWN, 1991), 6.

²² Horkheimer, „Traditional and Critical Theory”, 208.

²³ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 9.

²⁴ Tamże.

pozostaje znaczące²⁵. Ludzie są w stanie tę różnicę dostrzec, ale „tylko wtedy, gdy żyją potrzebą zmiany swojego sposobu życia, zanegowania pozytywności, gdy żyją potrzebą odmowy²⁶. Marcuse’owskie „zanegowanie pozytywności” – w bliskim nam kontekście teorii i krytyki społecznej – to sprzeciw wobec podporządkowania teorii i nauki jako takiej istniejącym siłom i hierarchiom, skoro „świat »absolutnie rzeczywistych faktów« pozostaje zdominowany przez siły troszczące się o konserwację istniejącej formy rzeczywistości społecznej w interesie pomniejszych acz potężnych grup ekonomicznych i w opozycji wobec już realnej możliwości zaistnienia innej formy rzeczywistości²⁷. W teorii krytycznej myślenie pozytywne – akceptujące i konformistyczne – przeciwstawione jest negatywności: adaptacja do tego, co jest dane – do faktyczności – to odwrotność Marcuse’owskiej „wielkiej odmowy” (*The Great Refusal*), dla której podstawą jest przekonanie, że zadanie teorii krytycznej polega na „występowaniu przeciwko faktom i konfrontowaniu złej faktyczności z jej lepszymi potencjalnościami. Podobnie jak filozofia, sprzeciwia się ona czynieniu z istniejącej rzeczywistości kryterium na miarę beztrojskiego pozytywizmu²⁸.

W myśl przełomu, jakiego dokonała pozytywistyczna filozofia nauki, przedmiotem myślenia pozytywnego staje się całość świata empirycznego, w którym Marcuse wyróżnia „uniwersum dyskursu potocznego”, czyli codziennego języka i myślenia. Myślenie to nie tylko zostało „skrępowane kaftanem potocznego użycia, ale także zabrania się mu pytać i poszukiwać rozwiązań poza tymi, które już tam są²⁹.

Myślenie dialektyczne

W dyskursie potocznym próżno szukać wyostrzonej świadomości faktu – dla teorii krytycznej oczywistego – że „mężczyźni i kobiety co do istoty nie są wolni i zamieszkują świat wypełniony sprzecznościami i asymetrami w dystrybucji władzy i przywilejów³⁰. Wynikający z nich ból i negatywność, pisze Adorno,

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Marcuse, *Negations*, 48.

²⁸ Tamże, 105.

²⁹ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 222.

³⁰ Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, fourth edition (Boston–Sydney, 2006), 193.

są „motorem myślenia dialektycznego”³¹. „Cierpienie jest doświadczeniem negatywności, nieprawdy – ono zaś łączy się u Adorna z kategorią dominacji, panowania, tropionego aż po najmniejsze przejawy, a zarazem po utopijną perspektywę całkowitej przemiany”³². Historia dla Adorna to dzieje narastającego konfliktu między zasadą panowania a możliwym stopniem wolności. Przejmując od teorii krytycznej tę perspektywę, pedagogika krytyczna opowiada się za myśleniem dialektycznym, pozwalającym spojrzeć na społeczeństwo w sposób dynamiczny, zdolny do wypracowania konstruktywnych alternatyw dla obserwowanych sprzecznych stanów rzeczy, w których podmiotowości konfrontują się z przemożną siłą społecznego przymusu.

Nie chcąc wnikać w uwikłanie dialektyki w przeróżne systemy filozoficzne, od Platona, przez Hegla do ortodoksyjnych marksistów, czyniących z niej oparcie dla represyjnych ideologii, Henry Giroux pokazuje, że myśleć dialektycznie to tyle, co mieć świadomość, iż jednostka, jako aktor społeczny, zarówno kreuje, jak i jest kreowana przez społeczne uniwersum, którego część stanowi. Myślenie dialektyczne przygląda się temu, jak historycznie uwarunkowane procesy naszego rozwoju wchodzą w konflikt z mechanizmami społecznej dominacji, które określają szersze społeczeństwo. O tyle zatem jest ono „wezwaniami do odkrywania tego, jak antagonistyczny charakter rzeczywistości społecznej manifestuje się zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, oraz jak oba te wymiary wpływają na siebie, zmieniają i reprodukują się nawzajem”³³. Giroux podkreśla, że w centrum procesu dialektycznego zawsze znajduje się „ludzki podmiot nie jako bierny obiekt wykluczony z historycznej areny, lecz podmiot aktywny, który wraz z jakościowo zróżnicowanymi poziomami rozumowania i działania przyswaja sobie i przetwarza rzeczywistość, w której żyje”³⁴. Stąd wskazanie na bliskość myślenia dialektycznego i idei emancypacji³⁵, obejmującej krytykę, czyli odsłanianie przeszkód blokujących możliwość zmiany, oraz na działanie – jako zbiorowe dążenie do transformacji porządku uznanego za opresyjny.

³¹ Theodor W. Adorno, *Dialektyka negatywna*, tłum. Krystyna Krzemieniowa (Warszawa: PWN, 1986), 283.

³² Krystyna Krzemieniowa, „Wstęp”, w: Adorno, *Dialektyka negatywna*, XXXII.

³³ Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (London: Temple University Press, 1981), 122.

³⁴ Tamże, 120–121.

³⁵ Tamże, 126.

Dialektyczne spojrzenie teorii krytycznej na dynamikę życia społecznego pozwala teoretykom edukacji dostrzec w szkole nie tylko miejsce transmisji i reprodukcji kulturowej, stanowiące lustrzane, ideologiczne odbicie dominującego społeczeństwa, lecz również przestrzeń kulturową jako arenę kontestacji i walki prowadzonej przez grupy różnorodnie upęłomocnione³⁶. Peter McLaren był jednym z pierwszych badaczy, którzy pokazali, że szkoła funkcjonuje „zarówno jako miejsce dominacji, jak i wyzwolenia, co przeczy pogładowi, że edukacja szkolna po prostu reprodukuje relacje klasowe i indoktrynuje uczniów ku staniu się zachłannymi, młodymi kapitalistami”³⁷. Anachroniczną pobożno-życzeniową wizję niewinnych, doskonale plastycznych umysłów, które chłoną objawiane przez nauczyciela treści, zaburza codzienna „proza oporu w klasie szkolnej, uczniowskiego bojkotu czy sabotażu interakcji”³⁸. Kluczowe pojęcie oporu szkolnego Giroux łączy – troskliwie odróżniając zachowania opozycyjne stanowiące opór pedagogicznie wartościowy od tych, które nim nie są³⁹ – z objawieniem się w środowisku pozornie zdominowanym ludzkiej autonomii i sprawczości, czyli upomnieniem się o głos przez jednostki lub grupy, które nie chcą pozostać bierne w obliczu opresji. Jak pisze Giroux, „w zachowaniu grup subordynowanych istnieją momenty kulturowej i kreatywnej ekspresji, którymi rządzi inna logika, czy to egzystencjalna, czy religijna lub jakakolwiek inna. To w tych formach zachowania, tak samo jak w twórczych aktach oporu, można odnaleźć przelotne chwile wolności”⁴⁰. Ważne jest wszelako, by akt oporu szkolnego przejawiał się odmową wobec dominacji i podporządkowania posiadającą formę krytyczną i emancypacyjną, w której słyszalnym czyni się czyjś głos reprezentujący czyjąś kulturę i historię – autonomię na tle niwelacyjnych, desubiektywizujących procesów społecznej i kulturowej reprodukcji, poddającym jednostki przymusowi ogółu i redukującym je do cech przeliczalnych i rejestrowalnych na użytek administracji.

³⁶ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 74.

³⁷ McLaren, *Life in Schools*, 194.

³⁸ Lech Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność* (Warszawa: KoDRUK, 1998), 128.

³⁹ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 108-110.

⁴⁰ Tamże, s. 108.

Pedagogika i „kultura pozytywizmu”

Od myślenia pozytywnego, identyfikowanego przez Marcusego jako główna przeszkoda w realizacji jakościowej zmiany społecznej, przechodzimy do pojęcia pozytywizmu w ujęciu teorii krytycznej, by jednocześnie pokazać, jak Giroux interpretuje je w ramach dyskursu edukacyjnego.

Pozytywizm w mniejszym lub mniejszym stopniu wciąż przenika niektóre dyscypliny związane z edukacją, samą pedagogikę na polu badań naukowych, a przede wszystkim politykę oświatową i teorię edukacyjną. Ta diagnoza Giroux⁴¹ wydaje się być słuszna także w stosunku do polskiego dyskursu edukacyjnego. Warto mieć na uwadze fakt, iż pozytywizmu nie należy pojmować jedynie jako filozofii nauki utożsamiającej wszelką wiedzę z podejściem naukowym, redukującym się do opisu, klasyfikacji i generalizacji, charakteryzowania i wyjaśniania faktów; temu przeczyłyby instancje edukacyjnych badań jakościowych opartych na metodologii, która w centrum stawia opis i rozumienie. Pozytywizm to wszakże myślenie, które jest niezdolne do transcendowania rzeczywistości: urzeczony światem oficjalnych faktów, nakazuje bezwzględny wobec nich respekt i pogardę wobec nieodpowiednich idei, które przekraczają przyjęty sposób uprawomocnienia, „Rozumny jest ten, kto tak czyni – komentuje Halina Walentowicz – kto akceptuje rzeczywistość taką, jaka ona jest i wykorzystuje rozum jako narzędzie adaptacji”⁴². Jeśli chodzi o swoisty „konformizm” pozytywizmu, badacze wydają się zgodni: Alvin Gouldner mówił o obiektywności jako o „sposobie pogodzenia się i zawarcia pokoju ze światem, nielubianym, ale i niezwalczanym”⁴³, zaś Marcuse, podając swoją definicję pozytywizmu, konstatował, że w tym ujęciu „myśl filozoficzna przechodzi w myśl afirmującą”⁴⁴. Henry Giroux podkreślał, że „fetyszystyczne podejście do faktów oraz wiara w aksjologiczną neutralność reprezentują sobą coś więcej aniżeli błąd epistemologiczny; istotniejsze jest to, iż to stanowisko

⁴¹ Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 37.

⁴² Halina Walentowicz, „Horkheimer a Habermas. Dwie koncepcje instrumentalnego rozumu”, w: Max Horkheimer, *Krytyka rozumu instrumentalnego*, tłum. Halina Walentowicz (Warszawa: Scholar, 2007), 13.

⁴³ Alvin Gouldner, „Co się zdarzyło w socjologii. Historyczny model rozwoju strukturalnego”, w: *Czy kryzys socjologii?*, red. Jerzy Szacki (Warszawa: Czytelnik, 1977), 158.

⁴⁴ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 216.

służy jako forma ideologicznej hegemonii, która zasiliła pozytywistyczną racjonalność politycznym konserwatyzmem będącym podporą dla status-quo⁴⁵.

Giroux rozszerza kwestię i wprowadza do filozofii edukacji pojęcie „kultury pozytywizmu”. Termin ten pozwala rozróżnić pomiędzy pozytywizmem jako nurtem w filozofii oraz pozytywizmem jako pewną formą kulturowej hegemonii w rozumieniu Gramsciego. Według włoskiego myśliciela, hegemonię należy rozumieć jako mechanizm sprawowania władzy przez jedną klasę nad klasami jej podległymi. Polega ona na organizowaniu uległości przez doprowadzenie do „»spontanicznej« zgody, wyrażanej przez wielkie masy populacji, na ogólny kierunek, jaki rozwojowi życia społecznego nadaje dominująca grupa podstawowa⁴⁶. Podobnie u Giroux: kultura pozytywizmu, ponieważ funkcjonuje dziś zarówno jako dominująca ideologia, jak i jako produktywna siła działająca w interesie rządzących elit, nie można po prostu pojmować jako zbiór poglądów czy popularnych wierzeń:

kultura pozytywizmu to nie tylko zbiór idei propagowanych przez przemysł kulturowy; to także materialna siła, zbiór materialnych praktyk zawartych w codziennych rutynach i doświadczeniach naszego życia. W pewnym sensie, codzienny rytm naszego życia uporządkowany jest podług technicznych imperatywów społeczeństwa, które uprzedmiotawia wszystko, czego tylko dotknie⁴⁷.

Mówiąc o życiu społecznym podporządkowanym racjonalności naukowo-technicznej w ramach kultury pozytywizmu, Giroux wpisuje się w linię krytyki rozumu instrumentalnego oraz ekonomii politycznej kapitalizmu, którą podążali niemal wszyscy myśliciele związani z frankfurcką szkołą teorii krytycznej. Identyfikowali oni podobne zjawiska, choć używali odmiennej terminologii. Horkheimer pisał o irracjonalnej organizacji społeczeństwa, Adorno o świecie i społeczeństwie totalnie administrowanym, Marcuse – o człowieku i myśleniu jedno-wymiarowym, Habermas zaś wystąpił z tezą o kolonizacji świata życia przez racjonalność instrumentalną, która wychodzi poza obszary sterowania ekonomią i państwem i wdziera się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie.

Pedagogika jest świadoma postępującej kolonizacji, podobnie jak nieobecne są jej techniczne imperatywy narzucane z góry i przedkładane edukatorom do

⁴⁵ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 16.

⁴⁶ Antonio Gramsci, *Selection from The Prison Notebooks*, ed. and trans. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith (New York: International Publishers, 1971), 12.

⁴⁷ Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 44.

realizacji w procesie edukacyjnym i w działaniu wychowawczym, w nauczaniu, projektowaniu programów kształcenia, administrowaniu oświatą. Wymienionymi działaniami rządzi racjonalność instrumentalna poszukująca w wiedzy społecznej użyteczności, empirycznej weryfikowalności, rozliczalności i obiektywności. Jeśli zawiaduje nimi jakaś teoria, to w myśl filozofii i kultury pozytywizmu jest nią albo ciasny pragmatyzm, czyli teoria, która przyjmuje praktyczność i użyteczność za jedyne wiążące kryterium prawdy, albo zdroworozsądkowy empiryzyzm poszukujący „twardych danych”, najlepiej ujętych statystycznie i dlatego szczególnie przydatnych w biurokratycznej ewaluacji procesów edukacyjnych.

Edukacja nie jest uodporniona na wpływy kultury pozytywizmu. Dwa dominujące także w Polsce dyskursy edukacyjne – konserwatywny i liberalny – dzielą w istocie tę samą racjonalność instrumentalną i pozytywistyczną. Wytwarzane w jej ramach „pokrętne, antyedukacyjne pedagogie”⁴⁸, wydają się dodatkowo czerpać podobne inspiracje z ideologii neoliberalizmu, którą Giroux dosadnie określa mianem „fundamentalizmu rynkowego” i proponuje postrzegać w parze z (neo)konserwatyzmem⁴⁹. W tym kontekście Giroux zauważa, że „zarówno w konserwatywnych jak i liberalnych wersjach edukacji szkolnej teoria jest mocno osadzona w logice racjonalności technokratycznej oraz w dyskursie, którego kwintesencją jest dążenie do znalezienia uniwersalnych zasad kształcenia zakorzenionych w etosie instrumentalizmu i wyrachowanego indywidualizmu”⁵⁰. Podobnie na gruncie krajowym wypowiedziała się Eugenia Potulicka, pisząc, że ruchowi Nowej Prawicy udało się

przełożyć doktrynę ekonomiczną na język doświadczenia, moralnego imperatywu i zdrowego rozsądku. Etyka wolnego rynku została połączona z populistyczną polityką. Oznacza to mieszanie bogactwa tematów, które mają długą historię: naród, rodzina, obowiązek, autorytet, standardy, tradycja – z tematami aktualnego kryzysu: interesem własnym, konkurencyjnością, rzęsiębiorczością. W taki sposób częściowo wykreowany jest konserwatywny zdrowy rozsądek⁵¹.

⁴⁸ Zbigniew Kwieciński, „Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych”, w: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (Kraków: Impuls, 2011), 22.

⁴⁹ Henry A. Giroux, „Resisting Market Fundamentalism and the New Authoritarianism: A New Task for Cultural Studies?”, *JAC* 2005, no 1: 1–29; Henry A. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education* (Chicago: Haymarket Books, 2014), 4.

⁵⁰ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 3.

⁵¹ Eugenia Potulicka, *Nowa prawica a edukacja. Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988* (Poznań–Toruń: Wydawnictwo EDYTOR, 1993), 25.

Konserwatywny zdrowy rozsądek oznacza triumf ideałów pozytywizmu i zmierzch krytycznej formuły racjonalności, w której podtrzymane jest – według słów Marcusego – krytyczne napięcie między zjawiskiem a istotą, między tym, co jest, a tym, co powinno być. Teraz – mówi Horkheimer – „wiedza odnosi się jedynie do tego, co jest i do jego powtarzalności”⁵². Dociekanie istoty ustanowionych faktów uznaje się za bezsensowne i obce zarówno naukowemu, jak i zdroworozsądkowemu empirycyzmowi. Marcuse ostrzega, że

w tym zakresie, w jakim bezpośrednio doświadczenie poprzestaje na rzeczach takich, jakimi się one jawią i przydarzają, jest ono ograniczonym, a nawet fałszywym doświadczeniem. Osiąga ono swą prawdę, jeśli uwolniło się od zwodniczej obiektywności, która ukrywa siły działające poza faktami – tj. jeśli rozumie swój świat jako uniwersum historyczne, w którym ustanowione fakty są wytworem historycznej praktyki człowieka⁵³.

Rozum, który nie jest li tylko instrumentem istniejącego społeczeństwa rejestrującym fakty bez troski o „rozdzielenie między tym, co nieistotne a kluczowe”⁵⁴ na modłę racjonalności pozytywistycznej, jest rozumem historycznym i krytycznym, zdolnym „zademonstrować siłę krytyki i negatywności”⁵⁵. „Ustanowionemu porządkowi ludzi i rzeczy przeczy on w imieniu istniejących sił społecznych, które odsłaniają irracjonalny charakter tego porządku – ponieważ racjonalny jest taki sposób myślenia i działania, który jest używany do zmniejszenia ignorancji, rozkładu, brutalności i ucisku”⁵⁶. O taką formułę rozumu i o racjonalność krytyczno-emancypacyjną w pedagogice jako „naucze, jako światopoglądzie i jako części praktyki edukacyjnej”⁵⁷ upomina się krytyczna teoria edukacji opracowana przez Henry’ego Giroux w toku analiz intelektualnego dziedzictwa szkoły frankfurckiej, w którym akcent pada na jedność teorii, badań naukowych i praktyki oddanych projektowi wpięcia ludzkiej emancypacji i rozszerzania sprawiedliwości społecznej. „Uprawianie teorii, prowadzenie badań, oraz praktyka stają się

⁵² Max Horkheimer, „*The Latest Attack on Metaphysics*”, w: Max Horkheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, 144.

⁵³ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 180.

⁵⁴ Max Horkheimer, *Notes on Science and the Crisis*, w: Max Horkheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, 5.

⁵⁵ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 12.

⁵⁶ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 180-181.

⁵⁷ Kwieciński, „Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych”, 19.

nierozłączne. Teoretyk, nauczyciel, badacz i działacz nie mogą zwyczajnie stawać niezależnie od siebie i przyjmować postawę biernej obserwacji. Przeciwnie: muszą być oni częścią swojego świata albo więcej – wszystkimi tymi figurami jednocześnie⁵⁸.

„Tradycyjna” pedagogika akademicka a pedagogika krytyczna

Rozróżnienie na teorię w jej tradycyjnym naukowym kształcie oraz teorię w wydaniu krytycznym pozwala uzmysłwić sobie unikalny status krytycznej teorii edukacji i pedagogiki krytycznej we współczesnym pejzażu nauk o wychowaniu. Nurt ten nie wpisuje się w standardowy podział na liberalne i konserwatywne podejścia do edukacji, które nie tylko zbliża do siebie, lecz także lokuje w tradycyjnej formule uprawiania teorii fakt, iż nie potrafią one „we właściwy sposób zmierzyć się z problemami związanymi z procesem społecznym, co prowadzi do powierzchowności w ich metodzie i w ich ustaleniach, powierzchowność ta z kolei objawia się w formie zaniedbania dynamicznych relacji w obrębie różnych obszarów, z którymi nauka ma do czynienia⁵⁹. Co więcej, Giroux doprecyzowuje, że zarówno „tradycjonalistom” – a ma tu na uwadze obóz liberalny i konserwatywny – jak i radykalnym teoretykom edukacji – to trzeci nurt intelektualny, którego wkład w rozwój krytycznej teorii edukacji Giroux analizuje – nie udało się wypracować adekwatnych podstaw dla rozwoju pedagogiki rzeczywiście krytycznej:

Tradycjoniści odnieśli porażkę, gdyż odmówili problematyzowania związku między szkołami, szerszym społeczeństwem i kwestiami władzy, dominacji i wyzwolenia. W ich dyskursie nie ma miejsca dla fundamentalnych kategorii *praxis*, takich jak podmiotowość, mediacja, klasa społeczna, walka i emancypacja. Radykalni edukatorzy czynią wprawdzie związki między szkołami, władzą i społeczeństwem przedmiotem analizy krytycznej, lecz dzieje się to kosztem wpadania albo w jednostronny idealizm, albo w równie jednostronny strukturalizm. Innymi słowy, z jednej strony mamy radykalnych edukatorów, którzy sprowadzają kwestię ludzkiej sprawczości i walki do celebracji ludzkiej woli, doświadczeń kulturowych albo do konstruowania „szczęśliwych” relacji społecznych w klasie

⁵⁸ Robin Usher, Anna Anderson, „Educational theory and the practice of critique”, w: *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*, ed. Gert Biesta et. al., (London–New York: Routledge, 2013), 139.

⁵⁹ Horkheimer, *Notes on Science and the Crisis*, 5–6 .

szkolnej. Z drugiej strony, istnieją radykalne ujęcia pedagogiki trzymające się sztywno pojęć struktury i dominacji. Nie tylko twierdzi się w nich, że historia tworzona jest za plecami aktorów społecznych, lecz również implikuje, że w takim kontekście przytłoczenia władzą ludzka podmiotowość po prostu znika. Idea, że to ludzkie jednostki kreują historię łącznie z jej ograniczeniami zostaje wchłonięta przez dyskurs, który często przedstawia szkoły jako więzienia, fabryki i maszyny administracyjne gładko funkcjonujące w interesie dominacji i nierówności⁶⁰.

Pedagogika krytyczna niewiele miałaby też wspólnego z tym, co Zbigniew Kwieciński nazywa „naukową pedagogiką akademicką”, „oskarżaną o oderwanie od życia, codzienności i wyzwania teraźniejszości i o to, że opanowawszy główny nurt myślenia o edukacji zepchnęła na margines żywą myśl kreowaną przez badania jakościowe i »pedagogikę alternatywną«”. Ów główny nurt pedagogicznego myślenia jest zawsze w mniejszym lub większym stopniu służebny wobec zasad systemu – władzy i własności⁶¹, dlatego jednym z zadań pedagogów z nim związanych jest

uwznioślanie głównej zasady: przemocy i okrucieństwa, chciwości i oczywistości podziału na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J. S. Milla, J. F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii⁶².

Rafał Włodarczyk zauważył niedawno, że to, co Horkheimer mówił o dwóch typach teoretyków i dwóch sposobach uprawiania teorii, „bezpośrednio daje się przełożyć na rozróżnienie między tradycyjnym i krytycznym pedagogiem, niezależnie od obszaru zaangażowania”⁶³. Można powiedzieć, że także w dystynkcji wprowadzonej przez Kwiecińskiego między pedagogiką rzeczywiście naukową a dominującymi nurtami pedagogii, tj. pedagogiką konserwatywną – wdrażającą do „przemocy i posłuszeństwa, wspartą na żądzy władzy, libidinalnej dominacji – oraz pedagogiką liberalną – która zachęca „do indywidualnej pomyślności, [jest

⁶⁰ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 4.

⁶¹ Kwieciński, „Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych”, 21.

⁶² Tamże.

⁶³ Rafał Włodarczyk, „Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza)”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2021, nr 1: 24.

– W.K.] wsparta na żądzy posiadania, na libidalnej chciwości”⁶⁴ – rezonuje Horkheimerowski paradygmatyczny rozdział między teoretyzowaniem, które jest integralną częścią istniejącego porządku społecznego, funkcjonuje w jego ramach, jemu służy i dla niego wytwarza wiedzę a uprawianiem teorii czy nauki „na rzecz oporu i przyspieszenia radykalnej zmiany w edukacji i społeczeństwie”⁶⁵.

Właśnie ów aspekt zaangażowania i troski o rzeczywistość społeczną, której krytyczny badacz jest częścią, leży u podstaw odrzucenia przez teorię krytyczną pozy wolności od wartościowania. Nie ukrywa się ona za naukową maską bezstronności i obiektywizmu i przyznaje, że kierowana jest przez konkretny interes i cel, jakim jest „wyzwolenie człowieka ze stanu zniewolenia”⁶⁶. O ile teoria w tradycyjnym kształcie nie zawiera w sobie sądu, który potępia rzeczywistość ustanowioną, to myśl krytyczna w formule szkoły frankfurckiej jest właśnie takim sądem. Teoria krytyczna uznaje siebie samą za „pewien moment w ramach transformatywnej praktyki skupionej na tworzeniu świata bardziej ludzkiego”⁶⁷. Dokładnie tak samo myśli o pedagogice krytycznej Giroux często podkreślając, że „edukacja nie jest neutralna”:

pedagogika zawsze reprezentuje zaangażowanie na rzecz przyszłości i rolę edukatorów pozostaje upewnienie się, iż przyszłość wskazywać będzie drogę do świata społecznie sprawiedliwszego, świata, w którym dyskurs krytyki i możliwości w połączeniu z wartościami rozumu, wolności i równości będą funkcjonować po to, by zreformować, w ramach szerszego projektu demokratycznego, grunt, na którym toczy się życie⁶⁸;

powiązanie edukacji z możliwością lepszego świata nie jest przepisem na indoktrynację; zarysowuje ono różnicę między uczonym jako technikiem a nauczycielem jako autorefleksyjnym wychowawcą, który jest czymś więcej aniżeli narzędziem dla łatwo aprobowanego i oficjalnie usankcjonowanego światopoglądu⁶⁹.

⁶⁴ Kwieciński, „Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych”, 21–22.

⁶⁵ Włodarczyk, *Kolonizacje*, 24.

⁶⁶ Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, 246.

⁶⁷ Nigel Blake, Jan Masschelein, „Critical Theory and Critical Pedagogy”, w: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. Nigel Blake et al. (Malden–Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003), 39.

⁶⁸ Henry A. Giroux, „Introduction: Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy”, w: *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, ed. Peter McLaren and Joe Kincheloe (New York: Peter Lang, 2007), 2.

⁶⁹ Tamże, 3.

Ostatecznie, swoją wizję pedagogiki i teorii edukacji Giroux przedstawia jako praktykę o charakterze politycznym, etycznym i krytycznym, co jeszcze wyraźniej wskazuje na teoretyczny fundament teorii krytycznej, na którym opiera się jego myśl pedagogiczna.

Edukacja dla zmiany i emancypacji

Dokładne przepracowanie intelektualnego dziedzictwa szkoły frankfurckiej skierowało Giroux ku myśleniu o pedagogice jako formie walki kulturowej, będącej odpowiedzią na ucisk całkiem innego rodzaju niż ten, z jakim u Paulo Freirego konfrontowały się społeczeństwa Trzeciego Świata. Wiedząc, że „warunki dominacji są w rozwiniętych krajach przemysłowych Zachodu nie tylko inne, lecz także mniej oczywiste, a w niektórych przypadkach także i bardziej wszechobecne i potężne”⁷⁰, Giroux argumentuje, że edukacja i poszczególne pedagogie „powiązane są z władzą, ideologiami, wartościami oraz przyswajaniem sobie konkretnych form podmiotowości i wizji przyszłości”⁷¹. Jeśli tak jest w istocie, pedagogikę należy uznać za „praktykę moralną i polityczną, która jednocześnie inicjuje, jak i stanowi rezultat walk podejmowanych po to, by stawić opór rosnącemu odpolitycznieniu kultury politycznej”⁷². Edukacja jako taka stanowi

arenę, na której formuje się świadomość, konstruowane są potrzeby oraz rozwijają się zdolności do samorefleksji i działania na rzecz zmiany społecznej. [...] Nie będąc jedynie techniką i metodą, edukacja staje się kluczowym polem walki o warunki pedagogiczne i polityczne umożliwiające ludziom kolektywne i indywidualne interwencje w procesy, poprzez które materialne stosunki władzy kształtują znaczenia i praktyki ich codziennego życia⁷³.

Wreszcie, powinności szkoły także zostają uzupełnione o pełnienie funkcji demokratycznych sfer publicznych realizujących formy polityki kulturalnej jako walki o społeczeństwo demokratyczne. Jak mówi Giroux: szkoły to „miejsca pełniące

⁷⁰ Henry A. Giroux, „Paulo Freire’s approach to radical educational reform”, *Curriculum Inquiry* 1979, no 9: 267.

⁷¹ Henry A. Giroux, *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education* (New York: Palgrave MacMillan, 2006), 35.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

arcyważną służbę publiczną polegającą na kształtowaniu aktywnych obywateli”, zaś edukacja szkolna „nie tylko reprodukuje logikę oraz praktyki społeczne kapitalizmu, lecz również posiada potencjał do budowania postaw obywatelskich, obywatelskiego uczestnictwa i odwagi moralnej”⁷⁴.

Połączenie uczenia się, nauczania i wychowania z wyzwaniem etyki, polityki i demokracji ma jeszcze silniej uzmysławiać, że edukacja nie jest instytucją moralnie i politycznie neutralną; służy konkretnym społecznym interesom, o czym Giroux pisze następująco: „pedagogika krytyczna proponuje, by edukację pojmować jako formę politycznej interwencji w świat, mającą stworzyć możliwości społecznej transformacji”⁷⁵.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że naczelną kategorią, wyłaniającą się z tego, jak Giroux przedstawia i rozumie podstawowe funkcje społeczne edukacji, jest emancypacja, do której droga wiedzie poprzez aktywność krytyczną, ze swej strony połączoną z ideą społecznej transformacji. W tym aspekcie program pedagogiki krytycznej wyraźnie czerpie także z tradycji amerykańskiego rekonstrukcjonizmu jako filozofii, która z teorii demokracji i etyki wydestylowała zasady pedagogiczne ukazujące centralną rolę nauczyciela oraz działania pedagogicznego w rozwoju demokratycznego życia publicznego.

Związek edukacji z emancypacją, rozumianą za Marią Czerepaniak-Walczak jako „oswobodzenie się, uwolnienie się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnienie się, bycie wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji”⁷⁶, dobrze oddaje cytowany przez Giroux Robert W. Connell, który twierdzi, że

w społeczeństwie zniekształconym przez wyzysk klasowy, opresję na tle seksualnym i rasowym oraz chronicznie zagrożonym wojną i destrukcją środowiska, jedyną edukacją wartą swojego imienia jest taka, która kształtuje ludzi zdolnych do wzięcia udziału we własnym wyzwoleniu. Zadaniem szkoły nie jest szerzenie propagandy. Jest nim wyposażanie ludzi w wiedzę oraz zdolności i pojęcia

⁷⁴ Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*, second edition (Boulder–London: Paradigm Publishers, 2005), 32.

⁷⁵ Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: The Continuum International Publishing Group, 2011), 72.

⁷⁶ Maria Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (Szczecin: Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, 1995), 17–18.

liczące się w procesie naprawiania niebezpiecznego i zdezorganizowanego świata⁷⁷.

W wypowiedzi tej zwraca się uwagę na zadania edukacji, których często albo brakuje w dyskursie edukacyjnym, albo są one w nim tłumione. Podkreślony jest w niej związek między głównymi założeniami teorii krytycznej a rozwijaną na jej gruncie teorią edukacji oraz realizującym jej założenia działaniem pedagogicznym. Fundamentalne znaczenie ma tutaj negatywne, krytyczne postrzeganie aktualnego stanu społeczeństwa odrzucające wszelkie formy opresji, dominacji, upokorzenia, nierówności i niesprawiedliwości doświadczanych przez jednostkę oraz grupy społeczne z uwagi na reprezentowane przez nie zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne. Z odmową akceptacji społecznego *status-quo* idzie w parze marzenie o świecie lepiej urządzonym, w którym społeczeństwo stało się rzeczywiście racjonalne. Jest to ów utopijny element nadziei wyraźnie podkreślany przez szkołę frankfurcką, między innymi przez Maxa Horkheimera, twierdzącego w swym manifestie, że jedynym *de facto* interesem teorii krytycznej jest troska o zniesienie społecznych nierówności⁷⁸.

Szkoła jako arena kulturowej walki o zmianę społeczną

Programy teorii krytycznej i pedagogiki Giroux w oczywisty sposób łączą się ze sobą, choć należy dodać, że myśl pedagogiczna tego badacza uzupełnia krytyczną teorię społeczną o praktyczny element walki kulturowej, jakim jest działanie edukacyjne jako front walki o rozwój i realizację ludzkiego potencjału w ramach społeczeństwa pozbawionego nierówności i wyzysku. Obrona sfery publicznej, uznanie szkoły za jej część kluczową i ukazanie roli edukacji w demokratyzacji życia społecznego stanowi – powtórzmy – rozszerzenie i uzupełnienie interdyscyplinarnego programu szkoły frankfurckiej ze strony pedagogiki, dlatego w dużym stopniu wypełnienia ono swoistą lukę, za jaką lewicowi krytycy zazwyczaj uznają jego abstrakcyjność polegającą na niepodejmowaniu praktycznych kwestii

⁷⁷ Robert W. Connell et. al., *Making the Difference* (Sydney: George Allen & Unwin, 1982), cyt. za: Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 114.

⁷⁸ Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, 242.

politycznych⁷⁹. Nigel Blake i Jan Masschelein nie mylą się, gdy twierdzą, że „w klasycznych pracach szkoły frankfurckiej pragnienie lepszego świata manifestowało się niemal wyłącznie w sposób negatywny”⁸⁰. Autorzy ci zaznaczają, że myśliciele frankfurccy rzeczywiście nie mówili, albo unikali powiedzenia, jak konkretnie miałyby wyglądać droga do zbudowania owego lepszego świata, ograniczając się jedynie do różnych form denuncjowania dominującego porządku społecznego i inwokowania utopii, bez wskazywania „pozytywnych” możliwości jej realizacji. Nadto prawdą jest, że u Frankfurtczyków, a w szczególności w pracach późniejszego Horkheimera i Adorna, dawał o sobie znać „teoretyczny pesymizm”⁸¹, konstatający całkowitą immunizację istniejącego porządku na krytykę m.in. za sprawą zawrotnego tempa rozwoju przemysłu kulturalnego, który masowo wytwarza obiekty rozrywki. W *Dialektyce oświecenia* obaj myśliciele ostrzegali, że „wyzwolenie, jakie obiecuje rozrywka, jest wyzwoleniem od myślenia jako od negacji”⁸².

Na tym tle posunięcie Giroux robi wrażenie dłużej oczekiwanej, aczkolwiek podanej w formie teorii, realizacji oczekiwań tak Marcusego, jak i Horkheimera, który przewidywał, że „interwencja rozumu w procesy, w ramach których wiedza oraz jej przedmiot są konstytuowane, a także podporządkowanie tych procesów świadomej kontroli, nie odbywa się w świecie czysto intelektualnym, lecz uzgadnia się z walką o pewne realne sposoby życia”⁸³. Stanowi ono odpowiedź na obawę Marcusego, który mówi o współczesnym triumfie cynicznego realizmu, zapewniającego systemowi ewolucję, która bynajmniej nie grozi wybuchem. „Wobec braku dostrzegalnych sił i podmiotów zmiany społecznej, krytyka zostaje odrzucona z powrotem na wysoki poziom abstrakcji. Nie istnieje żadna podstawa, na której spotykają się teoria i praktyka, myśl i działanie” – przestrzegał filozof⁸⁴. W bezpośrednim jakby nawiązaniu do wątpliwości myślicieli frankfurckich, Giroux wskazuje właśnie tę brakującą podstawę i zapowiada, że stawką w walce, w jaką angażuje się pedagogika krytyczna, jest „wypracowanie i zrozumienie immanentnych możliwości radykalnej krytyki oraz modelu działania społecznego opartego na kulturze krytycznego dyskursu. Jego celem jest stworzenie

⁷⁹ David Held, *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas* (Cambridge: Polity Press, 1980), 18.

⁸⁰ Blake, Masschelein, „Critical Theory and Critical Pedagogy”, 39.

⁸¹ Tamże, 41.

⁸² Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, przeł. M. Łukasiewicz (Warszawa: IFiS PAN, 1994), 164.

⁸³ Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, 245.

⁸⁴ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 8.

ideologicznych i materialnych warunków dla zaistnienia radykalnej sfery publicznej⁸⁵. W realizacji tego postulatu pierwszorzędną rolę ma odgrywać edukacja i szkoła, nauczyciele i ich działanie pedagogiczne. W rozbudowanym teoretycznym rusztowaniu, na którym wsparty jest dyskurs edukacyjny Giroux, każde z tych kluczowych pojęć posiada aspekt krytyczny, a ich charakterystyka oraz język, jakim jest dokonywana, wyznacza linię odróżniającą tradycyjną pedagogikę akademicką od pedagogiki krytycznej na podobnej zasadzie, na jakiej u Horkheimer ukazana została dystynkcja między teorią tradycyjną a teorią krytyczną. Przyjrzyjmy się bliżej, jak Giroux łączy wspomniane kategorie w jedną konstelację, mówiąc o edukacji jako narzędziu, które „zarówno w przestrzeni szkoły, jak i poza nią, może być wykorzystane nie tylko do łączenia uczenia się ze zmianą społeczną, lecz również łączenia teorii z praktyką, badań naukowych z problemami życia publicznego oraz edukacji z obietnicą radykalnej i inkluzyjnej demokracji”⁸⁶.

Odnosząc się do historycznego rozwoju zachodnich teorii pedagogicznych, Giroux niemal we wszystkich swoich wypowiedziach dotyczących kształcenia występuje z pozycji bezkompromisowego sprzeciwu wobec funkcjonalistycznych wizji edukacji dominujących w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Jak zauważa Danuta Uryga, „funkcjonalistyczna tradycja myślenia sprowadza szkołę do miejsca mechanicznej socjalizacji, powielania istniejących struktur społecznych i kształtowania w stosunku do nich indywidualnych pragnień i oczekiwań”⁸⁷. Giroux ze swej strony również krytykował ideę szkoły jako instytucji socjalizującej stworzonej po to, by wyposażać uczniów w wartości i umiejętności potrzebne im do produktywnego funkcjonowania w szerszym społeczeństwie⁸⁸. Ponadto twierdził, że:

zredukowane do perspektywy przyznającej pierwszeństwo kwestiom efektywności, zarządzania i przewidywania, badania edukacyjne są zdolność kwestionowania i rzucania wyzwań podstawowym imperatywom społeczeństwa dominującego oddały w pacht ideologii funkcjonalistycznej, zasilanej politycznie konserwatywnymi zasadami społecznej harmonii i normatywnego konsensu.

⁸⁵ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 115.

⁸⁶ Giroux, *America on the Edge*, 4.

⁸⁷ Danuta Uryga, „System edukacji jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym”, *Forum Oświatowe* 2014, nr 2: 76.

⁸⁸ Zob. Talcott Parsons, „The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society”, *Harvard Educational Review* 1959, no. 4: 297–318.

W ramach perspektywy funkcjonalistycznej nie istniała dla pedagogów przestrzeń do stawiania pytań o relacje między pojęciami krytycznymi takimi jak ideologia, władza i walka klasowa i o ich związek z procesem kształcenia⁸⁹.

W opozycji, jak się rzekło, do apolitycznych i akomodacyjnych modeli szkolnictwa w paradygmacie funkcjonalistyczno-liberalnym, w krytycznej myśli pedagogicznej podkreślany jest właśnie polityczny aspekt edukacji, zaś od edukatorów wymaga się, by potrafili „myśleć i działać pod prąd”⁹⁰. Krytyczna teoria edukacji i pedagogika krytyczna tym różnią się od koncepcji konserwatywnych, że absolutnie nie zgadzają się, by edukacja miała służyć jedynie „tworzeniu kapitalistycznych podmiotowości, uległych pracowników i konformistycznych intelektualistów”⁹¹, pragnących gładko przystosować się do istniejącego świata. Z kolei od radykalnych lewicowych stanowisk neomarksistowskich, wprowadzających pesymistyczny kontrpunkt wobec radosnej harmonii systemu edukacyjnego projektowanego przez funkcjonalistów, odróżnia je sprzeciw wobec uznawania szkół za „ideologiczne aparaty państwa”⁹² – potężne struktury społeczne aktywnie zaangażowane w proces moralnej i politycznej reprodukcji. Obie te wizje szkolnictwa, twierdzi Giroux, „dzielą paralizujące założenie, iż szkoły nie są ani miejscami konfliktu, ani instytucjami będącymi w stanie połączyć uczenie się ze zmianą społeczną”⁹³.

Często powtarzane przez Giroux hasło, że edukatorzy powinni *make the pedagogical more political*, należy rozumieć także jako przypomnienie blaknącego dziedzictwa Johna Deweya oraz rekonstrukcjonistów, którzy pierwsi mówili o szkole publicznej jako sferze demokratycznej, w której umiejętności demokratyczne można analizować i praktykować w debacie. Dla Johna Childsa, głównym celem kształcenia szkolnego było rozwijanie u uczniów obywatelskiej odpowiedzialności według kryteriów życia demokratycznego jako swoistej dla Ameryki tradycji moralnej i politycznej. Zadanie to miał realizować nauczyciel, który wie, że „owa konstelacja znaczeń i ideałów, jaką nazywamy demokracją, jest sercem amerykańskiej tradycji etycznej. To z tych podstawowych koncepcji i ideałów

⁸⁹ Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 5.

⁹⁰ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, XXI.

⁹¹ Tamże.

⁹² Zob. Louis Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki dla poszukiwań*, tłum. Bogusław Ponikowski, Janina Gajda-Krynicka (Warszawa: Komisja Kształcenia i Wydawnictw RN ZSP, 1983), 61.

⁹³ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, XXI.

demokracji rozumianej jako ruch polityczny, społeczny i moralny, pedagog powinien czerpać etyczne kryteria w ocenie kwestii społecznych⁹⁴. W swych wypowiedziach akcentujących polityczny i etyczny wymiar edukacji, Giroux kontynuuje tradycję rozumienia szkoły jako areny walki o rozwój „takich form wiedzy i praktyki społecznej, które nie tylko czynią uczniów krytycznymi myślicielami, ale także upełnomocniają ich do podejmowania problemów społecznych w celu transformacji istniejących politycznych i ekonomicznych nierówności⁹⁵. Zabarwienie ideologiczne czy też „interesowność” tej myśli pedagogicznej jest oczywiste, z tym jednak że, jak pokazano wyżej, opiera się ona na rekonstrukcji fundamentalnych i dojrzałych w nowożytnej historii wartości demokratycznych. W tym kontekście nie może dziwić twierdzenie Giroux, że „treści, których pedagodzy uczą, nie daje się odseparować od tego, czym jest inwestowanie w życie publiczne i lokowanie się w dyskursie publicznym [...]. Praca edukacyjna stanowi odpowiedź na pytania i problemy generowane przez napięcia i sprzeczności życia publicznego⁹⁶. To dlatego pedagogika nie jest ani neutralna, ani nie może być tylko techniką.

Myślenie utopijne, język nadziei i możliwości: uwagi przeciwko „postkrytycznym” malkontentom

Utopijny charakter pedagogiki krytycznej nie musi być interpretowany jako cecha dystynktywna omawianego nurtu – wiemy wszakże, że myśl pedagogiczna do tego stopnia może, a nawet powinna, zawierać w sobie elementy utopii, że zasadnie obserwuje się faktyczne uzupełnianie się myślenia pedagogicznego i utopijnego – lecz ściśle jako kolejne ogniwo łączące pedagogikę Giroux z teorią krytyczną szkoły frankfurckiej. W tej części rozważań pokażę, jak głosy myślicieli frankfurckich, którzy przeciwko różnym formom „konformistycznego empiryzmu⁹⁷ i fatalizmu współczesności inwokowali myślenie utopijne, współbrzmia z wezwaniem Giroux, by edukatorzy „wskrzესili język oporu i możliwości, język

⁹⁴ John Childs, „Democracy and Educational Method”, *Progressive Education* 1939, no. 1: 119, cyt. za: Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, 83.

⁹⁵ Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, 9.

⁹⁶ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, XVI.

⁹⁷ Herbert Marcuse, *Towards a Critical Theory of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse*, vol. 2, ed. Douglas Kellner (London–New York: Routledge, 2001), 112.

walczącego utopizmu, będąc stale wyczuleni na siły, które próbują przemienić nadzieję w nowy slogan, lub ukarać czy odsunąć tych, którzy śmieją kierować wzrok ponad horyzont tego, co dane”⁹⁸. Owo połączenie języka krytyki i możliwości jest stałym tematem myśli pedagogicznej Giroux, obecnym w niej od najwcześniejszych wystąpień badacza.

W tym kontekście Herbert Marcuse precyzował, że utopie współcześnie mogą być realizowane za pomocą istniejących, dostępnych nam środków:

zmysłowo odczuwana potrzeba rewolucji jest wyrazem wrażliwości, która widzi, słyszy, czuje, smakuje i dotyka niesprawiedliwości, wyzysku, brzydoty, oszustwa i głupoty dominującego społeczeństwa – nie tylko w sensie własnego, lecz również kogoś innego cierpienia. I w tym zmysłowym doświadczeniu wyłaniają się obrazy, tony, formy świata pozbawionego tych cech; wyłaniają się jako ewidentna możliwość. Od utopijnych fantazji różnią się one pod tym względem, że stanowią one naukowe, techniczne, ekonomiczne i polityczne konkretyzacje już istniejące w ustanowionej rzeczywistości w formie elementów, załączków, eksperymentów związanych z naukowym, technologicznym, artystycznym i politycznym wysiłkiem⁹⁹.

Giroux podąża właśnie tą ścieżką analizowania istniejących w społeczeństwie, choć niewykorzystywanych, „określonych możliwości polepszenia ludzkiego życia oraz swoistych sposobów i środków realizacji tych możliwości”¹⁰⁰. Utopizm, do którego jego praca się odwołuje, jest – powiada dalej Giroux – o tyle „konkretny”, że „dostarcza on dyskursu etycznego zdolnego rzucić wyzwanie ekspansywnemu cynizmowi względem zmiany społecznej oraz politycznego odniesienia dla ugruntowania krytyki i społecznej transformacji w obecnych tendencjach i realnych historycznych możliwościach”¹⁰¹. Zdanie to potwierdza, że Giroux wcale nieobca jest koncepcja *krytyki immanentnej* czy też *krytyki rekonstrukcyjnej*¹⁰², przywołująca filozoficzną tradycję lewicy heglowskiej, dla której krytyka społeczna ma szukać uprawomocnienia poprzez poszukiwanie w rzeczywistości społecznej „tych ideałów normatywnych, które oferują punkt wyjścia dla

⁹⁸ Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism. Politics Beyond the Age of Greed* (Boulder: Paradigm Publishers, 2008), 138.

⁹⁹ Marcuse, *Towards a Critical Theory of Society*, 135.

¹⁰⁰ Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, 5.

¹⁰¹ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, XXI.

¹⁰² Axel Honneth, *Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory*, trans. James Ingram and others (New York: Columbia University Press, 2009), 45.

uzasadnionej krytyki, albowiem reprezentują one ucieleśnienie społecznego rozumu¹⁰³. Powołując się na obiektywne procesy społecznej racjonalizacji, teoria krytyczna – tak samo jak później Freire i Giroux – szuka rozwiązania problemu *uprawomocnienia* krytyki poprzez wykazanie, że „normy i zasady, do których ta się odwołuje, mogą być tylko tymi, które w jakiś sposób zakotwiczone są w samej historii¹⁰⁴, to zaś „dominujące współcześnie formy organizacji życia społecznego nie dopuszczają do społecznego spożytkowania racjonalności przez historię już uczynioną możliwą¹⁰⁵”.

Już w świetle tych kilku podstawowych ustaleń wydaje się czytelne, iż oparcie koncepcji „pokrytycznej perspektywy badań pedagogicznych” na myśli Petera Sloterdijka z *Krytyki cynicznego rozumu* było ze strony Piotra Zamojskiego zabiegiem całkiem nietrafionym. Podkreślmy przy tym, że to nie Sloterdijk się myli, mówiąc o „samoabdykacji krytyki”, która w każdej rzeczy dostrzega problem, toteż ostatecznie uznaje ją za obojętną, lecz błąd popełnia Zamojski, gdy imputuje całemu ruchowi pedagogiki krytycznej model krytycyzmu charakterystyczny dla poststrukturalizmu francuskiego, którego Nietzscheańskie fantazmaty anarchi(sty)czne oraz antyhumanistyczne szturmy na *ratio* i ludzką podmiotowość¹⁰⁶ zaiste nijak mają się do rekonstrukcyjnego, emancypacyjnego i transformacyjnego przesłania Giroux, niestrudzenie powtarzającego, w różnych transpozycjach, słowa, że należy „rozpacz i cynizm czynić nieprzekonującymi, zaś nadzieję czymś praktycznym¹⁰⁷”.

Naczelny błąd, jaki popełnia Piotr Zamojski oraz współpracujący z nim badacze, polega na ujednoczeniu krytycznej teorii edukacji do tego stopnia, że zartarte zostają w niej zasadnicze różnice między stanowiskami „radykalnymi”, jak określa je Giroux, a propozycjami teorii i pedagogiki krytycznej, która nie zgadza się na „porzucenie języka możliwości na rzecz języka krytyki¹⁰⁸”, a o co słusznie

¹⁰³ Tamże, 53.

¹⁰⁴ Tamże, 49.

¹⁰⁵ Tamże, 35.

¹⁰⁶ Zob. Michał Kruszelnicki, Wojciech Kruszelnicki, „Dziedzictwo poststrukturalistycznej filozofii inności w humanistyce współczesnej (próba bilansu)”, *Przegląd Filozoficzno-Literacki* 2010, nr 2: 295–315.

¹⁰⁷ Henry A. Giroux, „What is the Role of Higher Education in Authoritarian Times?”, *Scottish Educational Review* 2018, no 1: 11.

¹⁰⁸ Henry A. Giroux, „Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference”, w: *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, ed. Henry A. Giroux, Peter McLaren (Albany: State University of New York Press, 1989), 130.

oskarża radykalną teorię edukacji inspirowaną edukacyjnym neomarksizmem. Utożsamienie pedagogiki krytycznej z radykalną teorią edukacji w jej kolejnych odsłonach neomarksizmu i nowej socjologii edukacji (S. Bowles, H. Gintis, G. Willis, J. Anyon, P. Bourdieu, B. Bernstein, M. Young) jest częstym błędem w polskich studiach edukacyjnych¹⁰⁹; jego ofiarą padają również P. Zamojski i J. Vlieghe, gdy we wspólnej książce, bez przeprowadzenia należytej analizy historycznej, pod jednym mianownikiem, określonym mianem „paradygmatu krytycznego”, ustawiają zarówno strukturalne, neomarksistowskie analizy szkolnictwa, jak i pedagogikę krytyczną, oba nurty uznając za „nieefektywne”, „pozbawione nadziei” i „cyniczne”¹¹⁰ i ostatecznie postulując konieczność przejścia „od pedagogiki krytycznej do post-krytycznej”¹¹¹.

Prześledźmy teraz, jak w myśli pedagogicznej Giroux funkcjonują inne, obok utopii, pojęcia krytyki, możliwości i nadziei oraz jak są one łączone z centralną dla szeroko pojętej teorii krytycznej kategorią ludzkiej sprawczości i walki o świat, który mógłby istnieć. Na początek warto przypomnieć, że Henry Giroux jako pierwszy zauważał, że „radykalna teoria edukacji cierpi na jawny lub mniej jawny pesymizm”¹¹². W późniejszych tekstach Giroux często jeszcze będzie powtarzał, że „język lewicy charakteryzuje współcześnie pewien cynizm. W centrum tego sposobu myślenia znajduje się odrzucenie wszelkich obrazów utopijnych, wszelkich odwołań do języka możliwości”¹¹³. Już choćby z tego powodu niepoważne wydaje się implicytne zarzucanie pedagogice Giroux, że także ona trudni się nieustanną i nieustępliwą krytyką rzeczywistości oświatowej, zaś krytyka ta, jako że nie uzupełnia jej żaden pozytywny projekt, staje się toksyczna¹¹⁴. O ile można słusznie twierdzić, że w niektórych swoich formach pedagogika krytyczna nierzadko prezentowała modele krytyki nieoferujące dróg i inspiracji prowa-

¹⁰⁹ Zob. W. Kruszelnicki, „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część II)”, 9.

¹¹⁰ Vlieghe, Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching*, 2.

¹¹¹ Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University* (Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2020), 9.

¹¹² Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 79.

¹¹³ Henry A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* (Boulder–Oxford: Westview Press, 1997), 223.

¹¹⁴ Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu*, 11.

dzących do zmiany¹¹⁵, to z pewnością nie można tego powiedzieć o przedsięwzięciu Giroux. Dlatego zanim ogłosił się w badaniach edukacyjnych zmianę perspektywy z krytycznej na post-krytyczną, jak chciałby tego P. Zamojski, należałoby najpierw wyjaśnić, co Giroux ma na myśli, gdy mówi o „połączeniu języka krytyki i możliwości”¹¹⁶ i jak ma się to, po pierwsze, do paradygmatycznego dla myślicieli reprezentujących klasyczną teorię krytyczną przekonania, że nadzieja bez negacji – bez świadomości tego, co ma być zanegowane oraz ryzyka związanego z tym zadaniem – jest naiwnością, po drugie zaś, do kierunkowego dla Giroux przekonania Horkheimera, że „obrona, zabezpieczanie i tam, gdzie to możliwe, rozszerzanie ograniczonej i efemerycznej wolności jednostki w obliczu jej rosnącego zagrożenia jest znacznie bardziej nagłym zadaniem niż jej abstrakcyjne denuncjowanie lub wystawianie jej na niebezpieczeństwo za sprawą działań pozbawionych nadziei na sukces”¹¹⁷.

Wychodząc od zasady negatywności, w ramach której rozum rozpoznaje swoją nietożsamość z rzeczywistością społeczną, którą Adorno w *Dialektyce negatywnej* nazywał „tym, co ogólne” – co afirmuje i odtwarza istniejący stan rzeczy, zamiast kwestionować go w imię utopijnej perspektywy przemiany społeczeństwa – krytyka edukacyjna ma, według Giroux, „stać się kluczowym narzędziem pedagogicznym nie tylko dlatego, że przebija się przez mistyfikacje i zniekształcenia, które »po cichu« pracują w tle rutynowej praktyki szkolnej, lecz również dlatego, że ustanawia wzór dla oporu oraz pedagogiki opozycyjnej”¹¹⁸. To kolejny przykład myśli przeczącej zdumiewającemu twierdzeniu, że w edukacji „paradygmat krytyczny całkiem utracił swój transformacyjny potencjał” i że obecnie możliwe jest w nim tylko „nabudowywanie jednej krytyki na innej i wieczne odraczenie jakiegokolwiek wizji tego, co dobre i pożądane dla przyszłości, która nigdy nie nadejdzie”¹¹⁹. Biorąc dodatkowo pod uwagę, że w Polsce badania edukacyjne wciąż są mocne przesiąknięte duchem pozytywizmu, funkcjonalizmu i ahistoryzmu, zaś dominująca w metodologii orientacja empirystyczna redukuje teorię do roli późniejszego dodatku doświadczenia, w głowę można zachodzić, dlaczego także

¹¹⁵ Richard Van Heertum, „Moving from Critique to Hope: Critical Interventions from Marcuse to Freire”, w: *Marcuse's Challenge to Education*, red. Douglas Kellner et al. (Lanham–New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2009), 103–104.

¹¹⁶ Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling* (London: Routledge and Kegan Paul, 1985), 140.

¹¹⁷ Horkheimer, *Notes on Science and the Crisis*, 8.

¹¹⁸ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 62.

¹¹⁹ Vlieghe, Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching*, 2.

w naszym rodzimym kontekście autorzy zalecają porzucenie krytyki na rzecz „afirmatywnego podejścia do edukacji i nauczania”, wypływającego ponoć z „bezw warunkowej miłości do świata”¹²⁰. Wydaje się, że dość już mamy prac myślących pozytywnie: apolitycznych, ateoretycznych, za to empirycznych, bo pracujących nie na ideach, lecz na faktach.

Jak się rzekło, Giroux sam jest doskonale świadom faktu, że duża część radykalnej teorii edukacji reprezentuje język krytyki pozbawiony elementu możliwości i zmiany. Dlatego jego pedagogika jest od samego początku i konsekwentnie wyrazistym głosem proponującym teorię, która „powinna być oceniana przede wszystkim za jej program polityczny, charakter demaskatorski oraz istotę jej krytyczności jako części składowej projektu demokratycznej możliwości i nadziei”¹²¹. Tego Piotr Zamojski i jego współpracownicy w swoich tekstach nie zaznaczają, ryzykując zarzut ustawiania pedagogiki krytycznej Giroux w jednym szeregu z różnej maści radykałami, których dyskursy krytyczne zaiste mogą świadczyć o ich politycznej impotencji.

W *Education under Siege* Aronowitz i Giroux przekonują, że teoria rządząca budowaniem programów nauczania (*curriculum theory*) powinna być traktowana jako forma polityki kulturalnej, opartej na pojęciach nadziei i emancypacji, a także na etycznym i politycznym imperatywie rozwijania form życia wspólnotowego, w którym na serio brane są zasady braterstwa, wolności i równości¹²². W teorii tej nauczyciel widziany jest jako intelektualista zaangażowany w różne formy politycznej walki, która kształci studentów jako myślicieli i refleksyjnych praktyków, nie zaś posłusznych urzędników państwowych i zręcznych techników¹²³. Wreszcie, odrzucona zostaje tu hipoteza testowana w różnych radykalnych teoriach edukacji, która głosi, że szkoły legitymizują kulturę dominującą i umniejszają znaczenie kultury grup subordynowanych, a także stanowią miejsce, w którym reprodukuje się, poprzez działanie jawnego i ukrytego programu, podział na grupy społecznie dominujące, uprzywilejowane i grupy marginalizowane pod tym względem, że „poszczególnym klasom i grupom społecznym oferowana jest wiedza i umiejętności potrzebne uczniom do zajęcia przynależnych im miejsc w sile roboczej stratyfikowanej przez klasę, rasę i płeć kulturową”¹²⁴. Przeciwno

¹²⁰ Tamże.

¹²¹ Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, 205.

¹²² Aronowitz, Giroux, *Education Under Siege*, 141.

¹²³ Tamże, s. 142.

¹²⁴ Tamże, s. 146.

teoriom reprodukcji Aronowitz i Giroux twierdzą, że w istocie „uniemożliwiają one krytyczne uczenie się i społeczną transformację”¹²⁵. Dlatego badacze proponują – o kilka dekad wcześniej, niż próbował to zrobić P. Zamojski – „wznieść się ponad teorię krytykującą i podjąć się trudniejszego zadania położenia teoretycznego fundamentu pod transformacyjne modele teorii nauczania oraz jej praktyki”¹²⁶.

Zadanie to polega na przedefiniowaniu władzy manifestującej się w funkcjonowaniu szkoły z siły czysto negatywnej, pracującej w interesie dominacji, wobec której uczeń jest całkiem bezsilny, na siłę o charakterze również pozytywnym pod tym względem, że jej działanie nie jest zawsze i tylko opresyjne i niwelujące. Dialektycznie przemyślana władza trafia u Giroux także w ręce uczniów za każdym razem, gdy „mówią oni »nie«, opierają się, walczą, albo używają opozycyjnego dyskursu i upominają się o lepszą przyszłość”¹²⁷. Wyłaniający się w ten sposób pozytywny obraz kontroli społecznej ma brać za swój punkt wyjścia upełnomocnienie zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz afirmację ich historii i głosu. Dlatego Giroux podkreśla, że programy nauczania powinny być budowane tak, by potwierdzać ważność doświadczeń, jakie uczniowie wnoszą do szkoły i uznawać kapitał kulturowy, jaki posiadają, gdyż to on – jeśli tylko nie będzie zwyczajowo ignorowany, lecz krytycznie indagowany – może motywować ich do uczenia się, „jak nie dawać się więzić przez najgorsze wymiary ich głęboko osadzonych historii i doświadczeń”¹²⁸.

Konkluzja

Artykuł miał za zadanie uwidocznic główne związki pedagogiki krytycznej i teorii krytycznej w jej tradycyjnej formie wypracowanej przez myślicieli związanych z Institut für Socialforschung. Chodziło również o zakwestionowanie opinii, że pedagogika krytyczna zerwała swoje bliskie związki z teorią krytyczną szkoły frankfurckiej, na której koncepcjach została oryginalnie oparta, a także o oddalenie zarzutu, że krytyka edukacyjna jest w gruncie rzeczy jałowa, gdyż nie uzupełnia jej żaden projekt pozytywny.

¹²⁵ Tamże, s. 139.

¹²⁶ Tamże, s. 154.

¹²⁷ Tamże, s. 155.

¹²⁸ Tamże, s. 157.

Tego typu zarzuty mogą dotyczyć pewnych koncepcji pedagogiki krytycznej, słusznie nieraz punktowanych za to, że hołdują pojęciu krytyczności, które stając się współcześnie niemal komunałem, zawsze sprowadza się do tego samego schematu wykraczania poza dany zbiór przedzałożeń lub wartości i uzyskiwania „krytycznego” ponoć wobec nich dystansu w imię nie do końca wiadomo jakich i w jaki sposób uprawomocnionych pryncypiów oraz rozwiązań.

Dokładniejsza analiza sposobów, w jakie Giroux konstruuje teorię, która jest autorefleksyjna, czyli „jest w stanie wskazać warunki swojej możliwości oraz swoje potencjalne efekty transformacyjne”, a do tego posiada wymiar eksplanacyjny, normatywny i praktyczny¹²⁹, uzmysławia, że jego pedagogika pozostaje w ścisłym związku z programem teorii krytycznej. Oferuje empirycznie sprawdzalną charakterystykę istniejących warunków społecznych skupiając się na źródłach opresji (należy do nich również porządek ekonomiczny), zakłada konieczność ludzkiej od niej emancypacji oraz pokazuje drogi, które mogą prowadzić do społecznej transformacji, zaś aktorom społecznym działającym na rzecz owej przemiany daje pełniejsze samorozumienie. Innymi słowy, budowana przez Giroux teoria edukacji pod tym względem łączy się z praktyką, że chce kierować działaniem pracowników kultury. Ma to swoje odzwierciedlenie w przekładaniu się obserwacji i ustaleń teorii na praktykę pedagogiczną. Jeśli chodzi o badanie istniejących warunków społecznych tj. historycznego kontekstu konstytucji danej konstelacji interesów, mówimy o praktyce społecznej umożliwiającej poznanie, zaś historyczny kontekst działania powołuje praktykę polityczną, której celem jest przekształcenie istniejącego systemu instytucji¹³⁰.

W swojej krytycznej teorii edukacji Giroux zastanawia się nad tym, czym edukacja mogłaby być i w jaki sposób jej radykalizacja mogłaby przysłużyć się przemianie społeczeństwa. Jego pedagogika oparta jest na aktywności krytycznej opozycyjnej wobec form uprawiania nauki nieświadomie podporządkowanych dominującym instrumentalnym i kapitalistycznym wartościom. Zaangażowana jest w walkę o zmianę społeczną i połączenie teorii z praktyką. Jej „krytyczność” –

¹²⁹ Michael Peters, „*Critical Pedagogy and the Futures of Critical Theory*”, w: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. Ilan Gur-Ze'ev (Haifa: University of Haifa, 2005), 38.

¹³⁰ Jürgen Habermas, „Niektóre trudności próby związania teorii z praktyką”. W: Jürgen Habermas, *Teoria i praktyka*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Zdzisław Krasnodębski (Warszawa: PIW, 1983), 25.

tak jak u myślicieli frankfurckich – „polega na denuncjowaniu opresji i wyzysku i walce o lepsze społeczeństwo”¹³¹.

Bibliografia

- Adorno, Theodor W., Max Horkheimer, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Warszawa: IFiS PAN, 1994.
- Adorno, Theodor, W., *Dialektyka negatywna*, tłum. Krystyna Krzemieniowa. Warszawa: PWN, 1986.
- Althusser, Louis, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki dla poszukiwań*. Tłum. Bogusław Ponikowski, Janina Gajda-Krynicka. Warszawa: Komisja Kształcenia i Wydawnictw RN ZSP, 1983.
- Aronowitz, Stanley, Henry A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Blake, Nigel, Jan Masschelein, *Critical Theory and Critical Pedagogy*. W: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, Paul Standish, 38–56. Malden–Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003.
- Childs, John, *Democracy and Educational Method*. „Progressive Education” 1939, no 1: 119–120.
- Connell, Raewyn, Dean Aschenden, Gary Dowsett, Sandra Kessler, *Making the Difference*. Sydney: George Allen & Unwin, 1982.
- Czerepaniak-Walczak, Maria, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii Edukacji*. Szczecin: Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, 1995.
- Czerepaniak-Walczak, Maria, „Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce”. *Studia z Teorii Wychowania* 2021, nr 1: 27–45.
- Giroux, Henry A., „Paulo Freire’s approach to radical educational reform”, *Curriculum Inquiry* 1979, nr 9: 257–272.
- Giroux, Henry A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. London: Temple University Press, 1981.
- Giroux, Henry A., *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*. W: *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, ed. Henry A. Giroux, Peter McLaren, 125–151. Albany: State University of New York Press, 1989.
- Giroux, Henry A., *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder–Oxford: Westview Press, 1997.
- Giroux, Henry A., *Theory and Resistance in Education: Towards A Pedagogy for the Opposition*, revised and expanded edition. Westport–London: Bergin and Garvey, 2001.
- Giroux, Henry A., „Resisting Market Fundamentalism and the New Authoritarianism: A New Task for Cultural Studies?”. *JAC*, 2005, no 1: 1–29.

¹³¹ Kellner, *Critical Theory, Marxism, and Modernity*, 46.

- Giroux, Henry A., *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge* (second edition). Boulder–London: Paradigm Publishers, 2005.
- Giroux, Henry A. *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2006.
- Giroux, Henry A. Introduction: *Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy, W: Critical Pedagogy: Where Are We Now*, ed. Peter McLaren, Joe Kincheloe, 1–5. New York: Peter Lang, 2007.
- Giroux, Henry A., *Against the Terror of Neoliberalism. Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder: Paradigm Publishers, 2008.
- Giroux, Henry A., *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group, 2011.
- Giroux, Henry A., „The Crisis of Public Values in the Age of the New Media”, *Critical Studies in Media Communication* 2011, no 1: 8–29.
- Giroux, Henry A., *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books, 2014.
- Giroux, Henry A., *Cultural Studies, Critical Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*. W: *The Giroux Reader*, ed. Christopher G. Robbins, 195–218. London–New York: Routledge, 2016.
- Giroux, Henry A., „What is the Role of Higher Education in Authoritarian Times?”. *Scottish Educational Review* 2018, no 1: 3–17.
- Gottesman, Isaac, *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Poststructuralist Feminist to Critical Theories of Race*. New York–London: Routledge, 2016.
- Gouldner, Alvin, *Co się zdarzyło w socjologii. Historyczny model rozwoju strukturalnego*. Tłum. przeł. Barbara Szacka. W: *Czy kryzys socjologii?*, red. J. Szacki, 127–296. Warszawa: Czytelnik, 1977.
- Gramsci, Antonio, *Selection from The Prison Notebooks*, ed. by Quentin Hoare and Geoffrey and Geoffrey Nowell-Smith, New York: International Publishers, 1971.
- Gur-Ze'ev, Ilan, *Critical Theory, Critical Pedagogy, and Diaspora Today: Toward A New Critical Language in Education (Introduction)*. W: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, ed. Ilan Gur-Ze'ev, 7–34. Haifa: University of Haifa, 2005.
- Habermas, Jürgen, *Teoria i praktyka*. Tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Zdzisław Krasnodębski, Warszawa: PIW, 1983.
- Habermas Jürgen, *Teoria działania komunikacyjnego, T. 2: Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Tłum. Andrzej M. Kaniowski. Warszawa: PWN, 2002.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków: Impuls, 1995.
- Held, David, *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, Cambridge: Polity Press, 1980.
- Van Heertum, Richard, „Moving from Critique to Hope: Critical Interventions from Marcuse to Freire”. W: *Marcuse's Challenge to Education*, ed. Douglas Kellner, Tyson Lewis, Louis Pierce, Daniel Cho, 103–116. Lanham–New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2009.

- Hodgson, Naomi, Vlieghe Joris, Zamojski Piotr, *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2019.
- Honneth, Axel, *Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory*. Trans. James Ingram and others. New York: Columbia University Press, 2009.
- Horkheimer, Max, *Traditional and Critical Theory*. W: *Critical Theory. Selected Essays*, 188–243. Trans. Matthew J. O’Connell and others. New York: Continuum, 1972.
- Horkheimer, Max, *Notes on Science and the Crisis*, w: Max Horkheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, 3–9. Trans. Matthew J. O’Connell and others. New York: Continuum, 1972.
- Horkheimer, Max, *The Latest Attack on Metaphysics*, w: Max Horkheimer, *Critical Theory. Selected Essays*, 132–187. Trans. Matthew J. O’Connell and others. New York: Continuum, 1972.
- Horkheimer, Max, *Krytyka rozumu instrumentalnego*. Tłum. Halina Walentowicz. Warszawa: Scholar, 2007.
- Kellner, Douglas, *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1989.
- Kellner, Douglas, *Herbert Marcuse and the Vicissitudes of Critical Theory*. W: Herbert Marcuse, *Towards a Critical Theory of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse* (vol. 2), ed. Douglas Kellner, 1–34. London–New York: Routledge, 2001.
- Kellner, Douglas, *Toward A Critical Theory of Education*, [w:] *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. Ilan Gur-Ze’ev, 49–69. Haifa: University of Haifa, 2005.
- Kincheloe, Joe, *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century*. W: *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, ed. Peter McLaren, Joe Kincheloe, 9–42. New York: Peter Lang, 2007.
- Kruszelnicki, Wojciech, „Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania Intelktualistów”. *Ruch Pedagogiczny*, 2015, nr 3: 5–22.
- Kruszelnicki, Wojciech, „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część I). (Lata 1970–1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)”. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2016, nr 1: 7–35.
- Kruszelnicki, Wojciech, „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część II) Henry’ego Giroux rewizje marksizmu dla filozofii edukacji”. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2016, nr 1: 7–30.
- Kruszelnicki, Wojciech, „Pojęcie radykalności w myśli pedagogicznej Henry’ego A. Giroux”. *Forum Pedagogiczne* 2017, nr 7: 163–184.
- Kruszelnicki, Wojciech, „Pedagogika jako nauka hermeneutyczna i krytyczna. Problematyka rozumienia i dialogu w edukacji w świetle teorii działania komunikacyjnego”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2022, nr 8: 361–387.
- Kruszelnicki, Michał, Kruszelnicki, Wojciech, „Dziedzictwo poststrukturalistycznej filozofii inności w humanistyce współczesnej (próba bilansu)”. *Przegląd Filozoficzno-Literacki* 2010, nr 2: 295–315.
- Krzemieniowa, Krystyna, *Wstęp*. W: Theodor W. Adorno, *Dialektyka negatywna*. Tłum. Krystyna Krzemieniowa, IX–LXIV. Warszawa: PWN, 1986.

- Kwieciński, Zbigniew, „Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych”. W: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, red. Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska, 19–32. Kraków: Impuls, 2011.
- Marcuse, Herbert, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Tłum. Stanisław Konopacki, Zofia Koenig, Andrzej Chwieško, Maciej Ćwirko-Godycki, Marek Kozłowski, Wiesław Gromczyński. Warszawa: PWN, 1991.
- Marcuse, Herbert, *Towards a Critical Theory of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse* (vol. 2), ed. Douglas Kellner. London–New York: Routledge, 2001.
- Marcuse, Herbert, *Negations: Essays in Critical Theory*. Trans. Jeremy J. Shapiro. London: MayFlyBooks, 2009.
- McLaren, Peter, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (fourth edition). Boston–Sydney, 2006.
- Męczkowska, Astrid, „Ku utopijności pedagogicznego myślenia”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2005, nr 3: 5–17.
- Saltman, Kenneth, „Antitheory, Positivism, and Critical Pedagogy”. W: *What’s Wrong with Anti-Theory*, ed. Jeffrey R. Di Leo, 77–91. Houston: Bloomsbury Academic, 2019.
- Parsons, Talcott, „The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society”. *Harvard Educational Review* 1995, nr 4: 297–318.
- Peters, Michael, „Critical Pedagogy and the Futures of Critical Theory”. W: *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, ed. Ilan Gur-Ze’ev, 35–48. Haifa: University of Haifa, 2005.
- Potulicka, Eugenia, *Nowa prawica a edukacja. Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo EDYTOR, 1993.
- Uryga, Danuta, „System edukacji jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym”. *Forum Oświatowe* 2014, nr 2: 69–81.
- Usher, Robin, Anderson Anna, „Educational theory and the practice of critique”. W: *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*, ed. Gert Biesta, Julie Allan, Richard Edwards, 137–150. London–New York: Routledge, 2013.
- Van Heertum, Richard, *Moving from Critique to Hope: Critical Interventions from Marcuse to Freire*, W: *Marcuse’s Challenge to Education*, ed. Douglas Kellner, Tyson Lewis, Clayton Pierce, Daniel Cho, 103–116. Lanham–New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2008.
- Vlieghe, Joris, Zamojski Piotr, *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centered Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2019.
- Walentowicz, Halina, *Horkheimer a Habermas. Dwie koncepcje instrumentalnego rozumu*. W: Max Horkheimer, *Krytyka rozumu instrumentalnego*. Tłum. Halina Walentowicz, 7–30. Warszawa: Scholar, 2007.
- Witkowski, Lech, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: KoDRUK, 1998.
- Witkowski, Lech, „O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o doświadczeniu pokoleniowym”. W: Henry

A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, 37–66. Kraków: Impuls, 2010.

Włodarczyk, Rafał, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azyłu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2021.

Włodarczyk, Rafał, „Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza)”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2021, nr 1: 9–41.

Zamojski, Piotr, „Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych”. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja* 2014, nr 3: 7–22.

Summary

The Main Connections between Pedagogy and Critical Theory:

This paper analyses connections between pedagogy and critical theory in the work of Henry A. Giroux. Locating the genesis of critical pedagogy in Giroux's scholarship and accounting for its persistent exploitation of the intellectual legacy of the Frankfurt School have significant implications for how we understand the role of theory in education. Critical theory provides essential tools for developing pedagogies and forms of education that seriously engage with the ideas of emancipation, social transformation, and cultural struggle for a viable democracy and a rationally organized social life. The paper strongly opposes recent claims that critical pedagogy has lost its close connections to the critical theory of the Frankfurt School, and that educational critique has failed to offer any positive vision of schooling, leading instead to cynicism and despair. Contrary to these views, it demonstrates how the key concepts of critical theory operate in Giroux's discourse and how they allow him to construct a program of critical literacy and civic education that provides a rationale for rethinking schools as democratic public spheres where critical thinking and democratic skills can be analyzed and practiced.

Keywords: Henry Giroux, critical theory, critical pedagogy, democracy

Zusammenfassung

Die wichtigsten Verbindungen zwischen Pädagogik und kritischen Theorie

Dieser Artikel untersucht die Beziehung zwischen Pädagogik und kritischer Theorie im Denken von Henry A. Giroux. Die Verortung der Entstehung der kritischen Pädagogik in Giroux' wissenschaftlichem Werk und die Darstellung der konsequenten Nutzung des intellektuellen Erbes der Frankfurter Schule durch ihn haben erhebliche Implikationen auf die Art und Weise, wie wir die Rolle der Theorie in der Bildungsforschung verstehen. Die kritische Theorie liefert die Instrumente zur Entwicklung von Pädagogik und Bildungsformen, die sich ernsthaft

mit Ideen der Emanzipation, der sozialen Transformation und des kulturellen Kampfes für eine starke Demokratie und eine rationale Organisation des gesellschaftlichen Lebens beschäftigen. Der Artikel wendet sich nachdrücklich gegen die Behauptung, dass die kritische Pädagogik ihre enge Verbindung zur kritischen Theorie verloren hat und dass die Bildungskritik keine positiven Visionen für die Schule bietet, sondern stattdessen Zynismus und Verzweiflung hervorbringt. Gegen diese Ansichten zeigt der Autor, wie die Schlüsselkonzepte der kritischen Theorie in Giroux' Diskurs funktionieren und wie sie es ihm ermöglichen, ein Programm der kritischen und staatsbürgerlichen Bildung zu konstruieren, das eine Grundlage dafür bietet, die Schule als eine demokratische öffentliche Sphäre zu denken, in der kritisches Denken und demokratische Kompetenz erforscht und praktiziert werden können.

Schlüsselwörter: Henry Giroux, kritische Theorie, kritische Pädagogik, Demokratie

Information about the Author:

WOJCIECH KRUSZELNICKI, PhD, Institute of Pedagogics, University of Silesia; address for correspondence: Instytut Pedagogiki, ul. Grażyńskiego 53, PL 40-126 Katowice; e-mail: wojciech.kruszelnicki@us.edu.pl

