

Anna Wilkomirska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2413-245X

Jeśli pedagogika jest na serio – to jest krytyczna

Summary

IF PEDAGOGY IS SERIOUS – THEN IT IS CRITICAL

The article provides a summary of Lech Witkowski's achievements in introducing the reflections and theses of the co-creators of critical pedagogy, in particular Henry Giroux, into Polish pedagogy. A more detailed analysis is provided of the section entitled "Education in the face of the challenge of democracy. Lech Witkowski's conversation with Henry A. Giroux" from the monograph *Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy* (2012). In his interview with Giroux, Witkowski asks questions that are key to the identity of pedagogy, such as the nature of criticism, the non-authoritarian nature of pedagogical theory and practice, the subjectivity of educators and students, and civic engagement. Also crucial is the reflection on the scope of the radicalisation of pedagogy and the category of struggle resulting from the concern and responsibility of pedagogy and education. The interlocutors discuss the concepts of the public intellectual and the transformative intellectual, which are key to critical pedagogy. Teachers carry out an important public mission in schools, which should be a public sphere where the struggle against all forms of oppression takes place. The questions raised by Witkowski after 35 years of socio-political transformation in Poland seem surprisingly relevant today.

Keywords: critical pedagogy, public intellectual, transformative intellectual, teacher, Lech Witkowski, Henry Giroux

Poznanie teorii krytycznej na większą skalę w Polsce dokonało się wiele lat po jej powstaniu, co nie oznacza, że idee myślenia krytycznego nie były obecne w latach wcześniejszych w pracach polskich filozofów, socjologów oraz pedagogów. Rozwój teorii krytycznej wiążemy z aktywnością tzw. szkoły frankfurckiej, skupiającej wybitnych niemieckich intelektualistów w Institut für Sozialforschung. Jednym z bardziej znaczących przedstawicieli nurtu był Max Horkheimer (1983),

który – w opozycji do jego zdaniem autorytarnej teorii tradycyjnej – domagał się społecznej troski wobec wszystkich uciemżonych. Apelował o całkowitą przemianę społeczeństwa, bo tylko taka umożliwi wyzwolenie człowieka z ucisku systemu społecznego. Wolność ta jest niezbędna do świadomej autokreacji i dokonywania jednostkowo ważnych wyborów, w tym podejmowania krytyki niesprawiedliwej rzeczywistości społecznej i walki o zmianę.

Początki teorii krytycznej w Polsce

Działania opozycji antykomunistycznej w Polsce w drugiej połowie lat 70. i emanacja konfliktu z władzą PRL w sierpniu 1980 r., pomimo jej próby zgładzenia przez reżim wprowadzeniem stanu wojennego były żywym gruntem dla pojawienia się w polskiej humanistyce i naukach społecznych nurtu krytycznego. W ten początkujący w Polsce pod koniec drugiej połowy XX w. dyskurs, włączyli się również pedagodzy, a wśród nich pionierem-apologetą był na pewno Lech Witkowski. Zmagając się na początku lat 80. z etatystycznym gorsetem, stanowiącym ramę relacji państwo–edukacja, obejmującym także edukację i naukę (ważna tu była niewątpliwie inspiracja i aktywność badawcza Zbigniewa Kwiecińskiego), próbował poszukiwać „nowej formacji”. W tym trudnym dla Polski okresie Witkowski, po części w duchu heglowskim, nie odrzucał istotnej roli państwa w definiowaniu celów, organizacji i programu edukacji, wskazywał jednak zgodnie z podejściem krytycznym istotne zagrożenia upaństwowienia czy – jakbym to osobiście ujęła – raczej upartyjnienia edukacji (wszak PZPR była partią sprawującą władzę totalną). Tak o tym pisał:

Muszą być tu pogodzone dwa, pozornie wykluczające się kierunki dążeń: orientacja pro-państwowa, akceptująca rolę i miejsce instytucji państwa w całości życia społecznego – w tym zwłaszcza w jego organizacji i koordynacji – oraz orientacja antyetatystyczna, wymierzona w potencjalną groźbę blokady procesów uspołecznienia (także w szkole i poprzez szkołę), jaką może nieść szczególna struktura państwa (Witkowski, 1986, s. 68).

Witkowski bronił orientacji propaństwowej, próbując jednocześnie budować relację państwo–społeczeństwo, bez udziału tej drugiej struktury idee krytyczne nie mogą się rozwijać. Kontynuował ten wątek pisząc:

Państwo jest zawsze strukturą krystalizującą się wewnątrz społeczeństwa. Takie ujęcie pozwala uniknąć błędu stawiania państwa poza obrębem substancjalistycznie pojmowanego społeczeństwa, w ramach którego instytucje państwa stają się czymś zewnętrznym i obcym (Witkowski, 1986, s. 68).

Wskazywany błąd, zdaniem Witkowskiego, oznaczałby pozycjonowanie państwa na poziomie przedkonwencjonalnym. Nie jest jasna teza, że państwo kryształizuje się wewnątrz społeczeństwa, zwłaszcza państwo totalitarne. Czy pisząc słowo „społeczeństwo” Witkowski miał na myśli społeczeństwo obywatelskie czy rozproszony byt społeczny w obrębie państwa? Różni teoretycy społeczeństwa obywatelskiego o całkiem odmiennej proweniencji, jak John Locke czy Georg W. F. Hegel oraz wielu innych, jak m. in. Antonio Gramsci, w opozycji do nurtu klasycznego istotę społeczeństwa obywatelskiego upatrywali (bardzo się różniąc w koncepcjach) w określonej suwerenności społeczeństwa w relacjach z państwem, nadając społeczeństwu wyraźną podmiotowość i reguły samoorganizacji, zaś państwu pozostawiając tworzenie ram prawno-społecznych dla funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Witkowskiemu było bardzo daleko do radykalizmu Thomasa Paine’a, który już pod koniec XVIII w. pisał w początkowo anonimowo wydanym w 1776 r. słynnym pamflecie *Common sense: Addressed to the inhabitants of America*: „Społeczeństwo w każdym stanie jest błogosławieństwem, a rząd nawet w najlepszej formie – złem koniecznym, a w swym najgorszym wydaniu stanowi zło nie do zniesienia” (Paine, 1776, s. 1). I chociaż polityczna zależność Ameryki od brytyjskiej korony, z którą walczył Paine, jest dziś historią, podobnie jak zależność socjalistycznej Polski od ZSRR, to jego prace, z najważniejszą *Rights of Man*, trwale wpisują się w rodowód koncepcji separacji społeczeństwa od państwa. W latach 90. wyraziście pisał o tym Ralf Dahrendorf, szukając właściwej przestrzeni dla więzi społecznych, niedestrukcyjnych dla wolności: „Musimy być w stanie myśleć o społeczeństwie obywatelskim – i urzeczywistniać je – ani jednej marnotrawnej myśli nie poświęcając państwu (Dahrendorf, 1991, s. 16).

Jednak w Polsce lat 80., po doświadczeniach sierpnia 80 i stanu wojennego uwaga pedagogów skupiała się raczej na „konstruktywnej krytyce wypaczeń” państwa w sferze edukacji i rekomendacji naprawy w duchu dialogu, podmiotowości, demokratyzującej zmiany społecznej bez nawoływania do walki w duchu marksowskim czy radykalnej teorii krytycznej. Witkowski próbując połączyć pozornie wykluczające się byty autorytaryzmu i autonomii, pisze:

Tymczasem dla teorii krytycznej w pedagogice staje się jasne, że nie każdy typ sprawowania mecenatu i nadzoru przez ogniwa państwa nad programową działalnością szkoły służy jej posłaniu emancypacyjnemu i humanistycznie odnoszącemu własny wysiłek do afirmacji osobowości autonomicznych (Witkowski, 1986, s. 68).

I zgodnie z wizją Jürgena Habermasa ma nadzieję, że:

Dla edukacji tymczasem wydaje się możliwe uwzględnianie roli państwa jako wyspecjalizowanej struktury wewnętrznej społeczeństwa w zakresie koordynacji i instytucjonalizacji, jako

„zasady organizującej” praktyczne życie społeczne na podstawie „legislacyjnej umowy społecznej” z jednoczesną negacją i odrzuceniem praktyk i wizji etatystycznych (Witkowski, 1986, s. 69).

Pisząc w latach 80. o edukacji (w kontekście analiz sierpnia 80 i jego politycznych i społecznych następstw) i wychodząc od idei marksowskich, Witkowski wskazuje trzy wymiary nowej formacji:

Triada: zasady ustrojowe – losy pokoleniowe – nastawienia normatywne wyznacza układ odniesienia dla charakterystyki zabiegów edukacyjnych, które w żadnych okolicznościach nie mogą nie liczyć się z odmiennością czy wręcz zderzaniem się zasad, losów i nastawień, formujących się w realiach budowy nowego ustroju, zarówno nadawców jak i adresatów przekazu edukacyjnego (Witkowski, 1986, s. 55).

Ostrożnie budując swój dynamiczny triadowy układ, Witkowski powraca do myślenia o polskiej edukacji z wątkiem marksowskim sprzed kolonizacji go przez polityków obozu komunistycznego oraz pokazuje go w relacji z przedstawicielami szkoły frankfurckiej, takimi jak m. in. Horkheimer i Habermas. Już pierwsi frankfurtczycy, m.in. wspomniany Horkheimer, zdecydowanie za cel nauki uważali zmianę zniewalającego systemu społecznego poprzez jej ścisłe powiązanie z badaniem i rekonstrukcją praktyki społecznej. Jednak formułowanie takiej tezy w połowie lat 80. (i to nie w wariacie socjalistycznej, reżimowej interpretacji Karola Marksa) przez uniwersyteckiego pedagoga nie było powszechne. Na gruncie praktyki społecznej były to raczej przekonania opozycji, której stan wojenny nie pozbawił woli walki ze słabnącym reżimem komunistycznym w duchu idei demokracji i liberalizmu, idei, które już były rozwinięte w świecie Zachodu, także z diagnozą ich ograniczeń.

Przedstawiciele szkoły frankfurckiej po II wojnie światowej (m in. Horkheimer, Teodor W. Adorno, Erich Fromm) podjęli głęboką krytykę zbrodniczych ustrojów totalitarnych, takich jak narodowy socjalizm, komunizm oraz krytykę rozwijającej się demokracji amerykańskiej, zniewalającej w inny sposób poprzez podziały ekonomiczne i bariery biurokratycznie.

Jednak w literaturze pedagogicznej (i nie tylko) w Polsce na początku lat 80. brakowało głębszych, teoretycznych analiz narodu, państwa, społeczeństwa obywatelskiego. W 1989 r. ukazuje się pierwszy tom z cyklu *Rozmów w Castel Gandolfo*, w dużej mierze poświęcony społeczeństwu obywatelskiemu. W 1997 r. wydana zostaje klasyczna już antologia tekstów pod redakcją Jerzego Szackiego *Ani książkę, ani kupiec. Obywatel*. Stopniowo problematyce tej poświęca swoje prace coraz więcej socjologów i filozofów. Pedagogów interesuje przede wszystkim sfera edukacji i jej związki z formacją państwa. Wydaje się, że na przełomie lat 70. i 80. słabo znana była w Polsce praca Samuela Bowlesa, Herberta Gintisa, *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (1976), która w nurcie

krytycznym wiąże system edukacji oraz jego reformowanie z systemem polityczno-społecznym. Krytyka dotyczy oczywiście reżimu kapitalistycznego i szczególnego przypadku USA jako generującego nierówności społeczne poprzez edukację stanowiącą mechanizm kontroli ekonomiczno-społecznej, a nie proces rozwoju uczniów. Ten wątek rozwinięty w różnych wariantach przez pochodzących z odmiennych miejsc na świecie przedstawicieli nurtu krytycznego w latach 70. i później dotyczył edukacji w nastawionej komercyjnie, na zys osobisty i w gospodarce kapitalistycznej. Jednak jego tezy dotyczące humanistycznej wolności jednostki, ograniczania jej potencjału, eliminowania nieakceptujących polityczno-ekonomicznych priorytetów i wynikających z nich ograniczeń rodzących nierówności społeczne – na pewno można odnieść do cech politycznych krajów komunistycznych.

Świadomość zagrożeń demokracji liberalnej w Polsce, nawet jeżeli istniała, to były one traktowane jako daleko mniej istotne niż wolność od komunistycznego totalitaryzmu. Tymczasem już w 1950 r. Thomas Marshall dostrzegał niebezpieczeństwa płynące z pokonania władzy niedemokratycznej i powstania nowego katalogu praw i uprawnień obywatelskich oraz obowiązków formalnych. To one są jądrem społeczeństwa obywatelskiego. Ostrzegał jednak, że aktywność obywatelska ograniczona do obowiązków płacenia podatków czy uczestnictwa w wyborach może wykształcić przekonanie, że jest to wystarczający wkład w dobro wspólne.

W połowie lat 70. powstał słynny raport *The crisis of democracy – Trilateral commission*, którego autorzy podkreślali szereg zagrożeń dla trwania i rozwijania się demokracji, są to przede wszystkim trudności wynikające z:

- niemożności zbudowania wspólnej orientacji aksjologicznej,
- wielości i rozproszenia organizacji społeczno-politycznych o bardzo zróżnicowanych celach,
- związku między dobrobytem a spadkiem obywatelskiej partycypacji i odpowiedzialności,
- rosnącego znaczenia mass mediów w dyskursie społecznym oraz
- stopniowego spadku autorytetu instytucji sprawujących władzę (Crozier, Huntington, Watanuki, 1975).

Wszystkie te zjawiska w większym nasileniu niż pięćdziesiąt lat temu obserwujemy dzisiaj.

Podobnie pod koniec XX w. Dahrendorf (1989) przestrzegał wyzwajające się kraje Europy Środkowo-Wschodniej przed powtórzeniem błędów demokratycznych krajów Zachodu, gdzie praktyka demokracji prowadzi do kryzysu postaw obywatelskich. Podobne doświadczenia szereg lat później miały stać się naszym udziałem. Poznanie nurtu krytycznego oraz apele pedagogów ze szczególną wrażliwością społeczną, nie uchroniły nas przed wadliwymi rozwiązaniami w edukacji, już w warunkach demokratycznych.

Pedagogika (jest) musi być inna

Na pewno wielką zasługą Witkowskiego (należącego do wybitnej grupy polskich pedagogów skupionych wokół profesora Zbigniewa Kwiecińskiego) było odkrycie dla polskiej pedagogiki amerykańskiej pedagogiki krytycznej, początkowo prac Henry'ego Giroux (z czasem także innych myślicieli radykalnych) i zrozumienie, a potem gorąca teza, że **pedagogika (jest) musi być inna**. Dla polskiej pedagogiki istotną publikacją była z pewnością monografia *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (2012). Stanowi ona ważne zestawienie tekstów, które polscy pedagodzy odkrywali na przełomie wieków, w czasie szczególnie dla kraju oraz rodzimej nauki i pedagogiki.

Chciałabym szczególnie skupić się na części zatytułowanej „Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henry A. Girouxem” w rozdziale „Rozmowy: o wyzwaniach, marzeniach i uczelniach”. Próba włączenia się w dyskurs krytyczny w humanistyce rozwijający się w nowych kierunkach od lat 70. (ze znacznie starszymi tropami) wymagała nie tylko otwarcia się na nowe podejście myślowe i metodologiczne, ale i rozległych, niełatwych (także ze względu na niską dostępność) studiów nad literaturą, w Polsce raczej nieznaną. Podjęcie tego wysiłku przez nielicznych polskich pedagogów w latach 80. nie było daremne, relatywnie szybko grupa entuzjastów podejścia krytycznego wzrastała, aż Rafał Włodarczyk (2021, 2023) uznał, że polska pedagogika ogólna została skolonizowana przez pedagogikę krytyczną. Włodarczyk dyskutował liczne i niejednolite źródła oraz kierunki analiz pedagogiki krytycznej przez polskich pedagogów przełomu wieków. Badał przede wszystkim filozoficzne tropy prowadzące od szkoły frankfurckiej. Śladowo jedynie wspominał przedstawicieli tzw. nowej socjologii, która rozwinęła się w latach 70. XX w. Ten artykuł nie ma na celu włączania się w ten dyskurs, oddaję to pole filozofom edukacji.

Refleksja i dyskusja nad naukowymi i tożsamościowymi zawirowaniami pedagogiki w latach 80. i 90. była dość ożywiona, także ze względu na strategiczną ewakuację niektórych pedagogów z odmętów pedagogiki socjalistycznej. Ewolucji tożsamości pedagogiki poświęcony był pierwszy Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1993 r., w którym aktywny udział brał Witkowski. Zebrani zmagali się m.in. w odróżnieniu pedagogiki jako teorii i jako ideologii. Różnicowanie jest istotne ze względu na kluczowe dla pedagogiki pytanie o aksjologiczne podstawy wychowania i zakresy autorytetu i wolności podmiotów tego procesu (Kwiatkowska, 1994).

Dość bliskie mi jest podejście, które odczytuję z prac Witkowskiego, że istotna jest problematyczność przedmiotu analiz, a nie podział na subdyscypliny, kierunki, nurty, które mają charakter porządkujący, syntetyzujący (też ważne w nauce),

często jednak za cenę ograniczenia zakresu i głębokości badań i refleksji. Jak pisał Witkowski:

[...] w stosunku do każdej pedagogiki należy zadawać te same pytania: o jej potencjał nie-autorytarności, o stopień radykalizowania wezwań humanizmu, o charakter postulowanego krytycyzmu, o skale i zakres dążeń emancypacyjnych, o zdolność do otwarcia międzykulturowego, o zdolność do zaangażowania praktyki dekonstrukcji, czy o jakość osadzenia w przestrzeni sporów o (po)nowoczesność, o wizje podmiotowości obywatelskiej, o stosunek do tradycji, o projekt wolności i zaangażowania, o ideał miejsca sprzyjającego rozwojowi, o otwarcie na wartość głosu czy funkcję granicy w kulturze etc. (Giroux, Witkowski, 2010, s. 59).

Ta długa i niezamknięta lista kluczowych dla pedagogiki zagadnień prowadzi Giroux do pytania o inherencję myślenia i działania pedagogicznego i wskazanie wybranych dominant w postrzeganiu tego, co ważne dla edukacji. Oznacza to według Witkowskiego konieczność ufilozoficznienia każdej pedagogiki, włączając namysł nad praktyką. Kolejnym postulatem płynącym z recepcji prac Giroux jest wymóg radykalizacji dyskursu pedagogicznego, wynikający z troski i odpowiedzialności edukacji za rozwój świata, co oznacza zaangażowanie pedagogiki w wyzwania związane ze zjawiskami zarówno globalizacji czy terroryzmu, jak i napięć filozoficzno-politycznych na linii konserwatyzm – (neo)liberalizm.

Nie jest tak, że wzrastająca popularność amerykańskiej pedagogiki krytycznej była jednoznacznie pozytywnie oceniana przez wszystkich polskich pedagogów. Janusz Gnitecki krytykował ten nurt jako lewicowy, zbyt radykalny oraz jako ideowo (czy ideologicznie?) obcy polskiej pedagogice: „Radykalizm pedagogiki krytycznej prowadzić też może do anihilacji, czyli unicestwienia pedagogiki” (Gnitecki, 1999, s. 167).

Myśląc sarkastycznie, jeżeli pedagogika „musi być inna”, jak apeluje Witkowski, to obawa o jej unicestwienie – przy założeniu, że jest tylko jedna pedagogika i jej naukowa i ideologiczna tożsamość jest już raz na zawsze określona – jest jak najbardziej uzasadniona. Podobnie jak osąd, że: „Za szkodliwe i nieuzasadnione uważa włączanie do dorobku polskiej pedagogiki oraz edukacji obcych kulturowo i ideologicznie nurtów, kierunków i orientacji pedagogicznych” (Gnitecki, 1999, s. 175).

Mowa tu oczywiście także o antypedagogice czy pedagogice oporu. Chociaż nie podzielam ideologicznych obaw Gniteckiego (jednocześnie zgadzając się z nim w kwestii lewicowego charakteru nurtów myśli krytycznej, nie widząc jednak powodu by podejście lewicowe odrzucać z dyskursu tożsamościowego), to nie można zapominać, że radykalizm w praktyce społecznej ma także ciemne oblicza. Nie oznacza to jednak, by eliminować go jako zagrożenie unicestwiająca polską pedagogikę. Dzisiaj, ćwierć wieku później, radykalizm na nowo staje się zarówno ideologią, jak i praktyką społeczną, którą pedagogika powinna analizować jako

istotny kontekst społeczny, budzący określone szanse i zagrożenia, niektóre z tych drugich są formami skrajnie destruktywnymi, jak konflikty zbrojne lub terroryzm.

Pedagogika radykalna

Sygnalizowany już fragment rozdziału „Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henry A. Girouxem” jest zapisem wywiadu z 1992 r. opublikowanym w „Kwartalniku Pedagogicznym” (Witkowski, 1992). Czy warto wracać do niego po ponad 30 latach? Te lata to okres burzliwych zmian politycznych, społecznych, ekonomicznych, nie tylko w Polsce i tzw. obozie socjalistycznym, ale również w świecie Zachodu, w tym w USA – kolebce demokracji oraz krajach afrykańskich i lokalnie w wielu miejscach na świecie. Drugi niezwykle interesujący aspekt wiąże się z oceną pedagogiki krytycznej jako projektu pedagogicznego, zarówno w wymiarze etycznym, jak i konstrukcji praktyki społecznej. Odpowiedzi na pytania zadawane przez Witkowskiego pokazują stanowisko, mało znanego wówczas w Polsce Giroux, co było wartością poznawczą samą w sobie, same pytania zaś nakreślały pole konceptualizacji i powiązanych z nią praktyk społecznych samego pojęcia i nurtu pedagogiki krytycznej, niewystępującego w polskiej pedagogice peerelowskiej, choć niektórych polskich pedagogów można by do tego kierunku włączyć.

Pierwsze pytania mają charakter porządkujący ramy pojęciowe, dotyczą kluczowych określeń radykalizmu pedagogicznego i kategorii walki. Giroux w odpowiedzi, pierwsze pojęcie – radykalności – powiązał z ideą państwa demokratycznego. Natomiast walka to kluczowy atrybut pedagogiki. Wynika to z jej funkcji tworzenia wiedzy, tożsamości, stosunków społecznych i wartości, trudno zaprzeczyć, że są to obszary konfliktu. Zapytany o usytuowanie w tej walce autonomii, kompromisu i współistnienia odmienności, Giroux mówi, że pedagogikę określiłby jako walkę przeciw formom monumentalizmu i totalitaryzmu, demagogii i uciskowi, co tworzy relacje zamknięte na odmiennosc. Wymiar etyczny pedagogiki wiąże się z promowaniem demokratycznego życia publicznego. Formułuje nawet wniosek, że „pojęcie radykalności i pojęcie demokracji zasadniczo stają się synonimiczne” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 67). Dopytany o walkę z ukrytymi formami ucisku Giroux uzupełnia, że pedagogika radykalna także musi odkrywać milczące i symboliczne formy manipulacji i dominacji. Witkowski nie rozwijając interesującego węzła walki i demokracji, skupia się raczej na kategorii opresji i walki z nią (oczywiście kluczowych dla wielu nurtów krytycznych), a następnie na pozycji pedagogiki krytycznej do dwóch dominujących nurtów pedagogiki amerykańskiej – neokonserwatyzmu i neoliberalizmu. Giroux zarzuca konserwatyście brak wiary w poten-

cjał rozwojowy jednostek i praktykowanie pedagogiki transmisji i adaptacji oraz niezauważaniem dynamiki zmian kulturowych i deprecjacją różnicy, a liberałom skupienie na wolności podmiotu i rozumieniu wiedzy, bez dostrzegania, że jest ona konstrukcją społeczną i przedmiotem walki politycznej. Liberałowie nie chcą zauważyć, że funkcją szkoły jest reprodukcja polityczna i ekonomiczna państwa.

Giroux podkreśla, że w pedagogice radykalnej różnicę postrzega się jako kategorię centralną. Podważanie kanonu oznacza dla niego decentrowanie kanonu jako elementu programu programów edukacyjnych, a wręcz dereifikację kanonu – kanon nie jest nienaruszalnym przedmiotem czci, ma pozwalać zrozumieć relację między wiedzą a władzą, powinien mieć charakter emancypujący, pozwalać na dialog między nimi. W rozmowie o kanonie pojawiło się ważne pytanie o charakterze ideologicznym – „[...] jak kanony wykorzystywane są do umacniania poszczególnych form autorytetu, czyjemu interesowi służy taki autorytet oraz w jakim stopniu taki autorytet jest skorelowany z zamysłem radykalnej zmiany demokratycznej” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 72). Giroux czyni autorytet terenem walki, jednak daleki jest od rezygnacji z wszelkiego autorytetu, ponieważ zarazem byłoby to zrzczeniem się odpowiedzialności. Jego zdaniem „autorytet dostarcza podstawy do działania, które problematyzuje i wychodzi naprzeciw szczególnemu interesowi, jak i dostarcza im przesłanki umożliwiającej określenie siebie jako zaangażowanego intelektualistę publicznego w służbie zmiany” (tamże, s. 73).

Szkoła jako sfera publiczna

Intelektualista publiczny mocno zaangażowany w zmianę społeczną – czy to wymóg stawiany także, a może przede wszystkim pedagogom? Na pewno tak, chodzi o zapewnienie wychowankom warunków rozwoju i zdobywania wiedzy, pozwalającej na rozumienie świata, historii, poznawania tego, kim się jest i podejmowania odpowiedzialności za to, kim stają się uczniowie w toku edukacji.

Termin „intelektualista” pojawia się także w pracach Giroux z innym przymiotnikiem opisowym – transformatywny. Pytanie Witkowskiego o tę kategorię jest jednym z najważniejszych w całym wywiadzie. Istotnie redefiniuje bowiem rolę nauczycieli oraz przestrzeń ich działania. W późniejszych latach to pytanie często pojawiało się w polskiej literaturze pedagogicznej i to nie tylko w kontekście nurtu pedagogiki krytycznej. Jako punkt wyjścia Giroux proponuje odrzucić podział na myślenie i wdrażanie, gdzie pierwsze jest atrybutem władzy, a drugie bierną realizacją narzuconego politycznie lub ideologicznie programu i to nierzadko w złych warunkach pracy, których nie są w stanie zmienić. To myślenie czyni nauczycieli podmiotem. Co ważne, nie należy umiejscawiać nauczycieli jedynie w klasie

szkolnej. Jako obywatele świata realizują misję publiczną. Nauczyciel transformatywny, publiczny intelektualista na drodze upełnomocnienia siebie i uczniów, aktywnie angażuje się w walkę z palącymi problemami społecznymi (Giroux, Witkowski, 2010, s. 75–76).

W wywiadzie prowadzonym przez Witkowskiego pojawia się jeszcze jedna istotna kategoria – odwagi cywilnej, w tym w praktyce szkolnej. Chodzi o to, by szkoła zamiast socjalizować (i selekcjonować) do dziedziczenia określonej pozycji społecznej, kształtowała podmiotową zdolność do walki uczniów o siebie i o swoje miejsce w społeczeństwie, a także rozwijała odwagę zmieniania świata. Funkcjonowanie szkoły w perspektywie pedagogiki krytycznej traktuje Giroux jako „absolutnie centralną służbę publiczną w życiu narodu. Funkcjonowanie szkoły bowiem niesie ze sobą szanse i okazje społeczne do zaangażowania się i wyedukowania narodu i jego przyszłych pokoleń do walki o demokrację” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 74).

Nie jest dla mnie jasne dlaczego pojawia się tu kategoria narodu, trochę sprzeczna z promocją nauczycieli jako obywateli świata oraz z promowaniem sfery publicznej przez Girouxa jako przestrzeni dyskursu wielu krytycznych kultur publicznych (a nie sfery względnie jednolitej jak u Habermasa) (Giroux, Witkowski, 2010, s. 74–75). Współczesne postmodernistyczne teorie społeczne raczej traktują naród jako ekwiwalent społeczeństwa obywatelskiego, jako wspólnotę kulturowo-polityczną, wspólnotowo-zrzeszeniową i niehomogeniczną (Paleczny, 2013). Rozmówca Witkowskiego wyróżnia silne i słabe sfery publiczne: słaba – tylko powszechna debata i dialog, silna – sprzężenie dialogu z możliwością realnego wpływu na politykę.

Przy tak określonej wizji zadań szkoły i nauczyciela, natychmiast pojawia się pytanie, które Witkowski oczywiście zadał – jak przygotować takich nauczycieli? Zdaniem Girouxa konieczne jest redefiniowanie celu szkoły, jakim powinno się stać przygotowanie do budowy demokratycznego życia publicznego. Nauczyciele powinni być kształceni nie na urzędników, ponieważ praca edukacyjna jest pracą polityczną. Potrzebny nauczycielom jest dyskurs krytyki i kształcenie w języku możliwości, ale pozwalającym na ich przekraczanie. Programy szkolne nie powinny być związane z dyscyplinami, które często nie mają związku z praktyką społeczną, tym samym „stanowią formę gwałtu epistemologicznego i etycznego” (Giroux, 1997, s. 77). Dyscypliny może sprzyjają kształceniu specjalistów, ale nie intelektualistów publicznych. Edukacja szkolna powinna uwzględniać aktywne włączanie się nauczycieli w problemy życia publicznego, by rozumieli problemy społeczne i byli świadomi odpowiedzialności za swoje wybory prób ich rozwiązywania, by kwestie te stały się przedmiotem edukacji. Giroux używa też pojęcia radykalnej nadziei, uznając go za kluczowe dla pedagogiki krytycznej – to, co robimy może się liczyć, możemy zmienić bieg wydarzeń i w to muszę wierzyć i nauczyciele, i uczniowie, to jeden z celów edukacji.

Czy dzisiaj w kilkukrotnie już reformowanej po roku 1989 polskiej edukacji, dzięki wielokrotnie zmienianej podstawie programowej, wprowadzaniu rewolucyjnych zmian ustrojowych szkoły (1999 r.) i potem ich odwracaniu (2017 r.) w czasach dyskursu niemniej krytycznego niż w latach 80. wobec szkoły i nauczycieli, i nie mającej miejsca w historii powojennej pauperyzacji finansowej nauczycieli, te postulaty są możliwe do spełnienia? Czy właśnie w takiej sytuacji nabierają szczególnego znaczenia? Trzeba pamiętać, że to demokratyczne formy zniewolenia i nierówności w różnych sferach życia, także w edukacji stały się przedmiotem amerykańskiej myśli krytycznej, w tym pedagogiki krytycznej. Byłoby naiwnością sądzić, że Polsce uda się tych mechanizmów stratyfikacyjnych uniknąć. Pokazują to doświadczenia wielu zachodnich demokracji. Reformy edukacyjne w Polsce, których celem słusznie było upowszechnienie edukacji na poziomie średnim i następnie wyższym, dały szansę ograniczenia nierówności, ale nie ich wyraźną eliminację.

W latach przełomu ustrojowego w Polsce i pierwszej dekadzie XXI w., kiedy pedagogika krytyczna zyskiwała na znaczeniu i system oświaty w toku reform systemowych uwalniał się od jarzma totalitaryzmu, jednocześnie się biurokratyzując oraz demokratyzując przede wszystkim w wyniku działań obywatelskich, Polska zaczęła brać udział w międzynarodowych badaniach kompetencji uczniów. Niezależnie od krytyki operacjonalizacji tych kompetencji przez pedagogów krytycznych, wyniki cyklicznych badań PISA jasno pokazują, że w dominującej liczbie krajów demokratycznych status społeczno-ekonomiczny rodziny decyduje o osiągnięciach szkolnych dziecka. Pozytywnie wyróżniają się, takie kraje jak Dania i Finlandia, gdzie zależność ta jest słabsza. Status ten jest silnie związany z wykształceniem rodziców. W Polsce na początku reform w 2000 r. w liceach ogólnokształcących ponad 40% uczniów pochodziło z rodzin, w których przynajmniej jeden rodzic miał wyższe wykształcenie, w szkołach zawodowych – 6%. W roku 2022 odpowiednio 51% i 10% (Kazimierczak, Bulkowski, 2024). Takie rozwarstwienie jest na pewno jedną z miar nierówności.

Czy polscy nauczyciele mogą podjąć walkę z selekcyjnym systemem poprzez edukację obywatelską? W latach istotnych pierwszych reform w edukacji, Polska dwukrotnie wzięła udział w badaniach wiedzy i postaw obywatelskich: Civic and Citizenship Study w 1999 r. i International Civic and Citizenship Study w 2009 r. Badania prowadzone w wielu krajach, poza uczniami, obejmowały również nauczycieli. W 1999 r. dominująca większość spośród nauczycieli (wiedzy o społeczeństwie [WOS], języka polskiego i historii) młodzieży (14 lat) uznała edukację obywatelską jako obszar bardzo ważny dla rozwoju społeczeństwa. Prawie wszyscy z nich wierzyli, że szkoła ma potencjał, by przygotować młodych ludzi do życia w demokratycznym społeczeństwie, wyposażając ich w potrzebną wiedzę i umiejętności. Jednocześnie pedagodzy mieli świadomość, że w społeczeństwie polskim

nie ma zgody, dotyczącej celów i treści edukacji obywatelskiej. Rozumieli, że w sytuacji ograniczonej podstawy programowej, na nauczycielach spoczywa obowiązek wypełnienia sensem i treściami procesu kształcenia obywatelskiego. Twierdzili dezaprobująco, że w szkolnej edukacji obywatelskiej jest zbyt duża koncentracja na przekazywaniu wiedzy o polityce, państwie, społeczeństwie, a mniej wagi przykłada się do rozwijania krytycznego myślenia uczniów. Jednocześnie przyznawali, że wśród stosowanych metod, co także wynikało z opinii uczniów, dominowało podające uczenie o faktach (Wiłkomirska, 2013).

W drugim studium z 2009 r. 2/3 polskich nauczycieli (wszystkich przedmiotów) zdecydowanie scedowało odpowiedzialność za edukację obywatelską na nauczycieli WOS. Niewątpliwie pokazuje to istotną wadę polskiej szkoły i mentalności nauczycieli, czyli fragmentaryzację odpowiedzialności, w najlepszym razie, według kryteriów formalnych. Odpowiedzialność szkoły jako funkcjonalnej całości, polscy pedagodzy wskazywali wyraźnie rzadziej niż nauczyciele innych krajów, z których uczniowie osiągnęli dobre wyniki z zakresu wiedzy obywatelskiej. Jedna czwarta nauczycieli jako osobę odpowiedzialną za edukację obywatelską wskazywała przede wszystkim dyrektora szkoły, wyraźnie ograniczając pole własnego zobowiązania. Wskazując cele edukacji obywatelskiej, ponad połowa polskich nauczycieli wskazywała upowszechnianie wiedzy na temat praw i obowiązków obywateli, podczas gdy ten cel za bardzo ważny uznała tylko 1/3 nauczycieli z Finlandii (uczniowie fińscy byli liderami w zakresie wiedzy i kompetencji obywatelskich). Zdecydowana większość pedagogów z tego kraju za najważniejszy cel uznała zachęcanie uczniów do krytycznego i niezależnego myślenia (polscy nauczyciele wskazywali ten cel dwukrotnie rzadziej niż fińscy). Tylko 1/5 polskich nauczycieli za ważne zadanie uważa wspieranie zdolności obrony własnego punktu widzenia i zaledwie kilka procent walkę z rasizmem czy ksenofobią. Czy pedagodzy krytyczni uznaliby polskich (i nie tylko) nauczycieli za intelektualistów publicznych?

Giroux (1997) zachęca nauczycieli do aktywnej współpracy z środowiskiem lokalnym zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i osobistym. Tylko wspólna walka o demokrację oraz zmianę nierówności społecznych może przynieść powodzenie i akurat we wspomnianych badaniach ICCS ponad 1/3 polskich nauczycieli (znacznie wyższy odsetek niż w wielu innych krajach) za jednej z najważniejszych celów edukacji obywatelskiej uważa wspieranie aktywnego udziału uczniów i szkoły w życiu społeczności lokalnej (Wiłkomirska, 2013).

Autor *Pedagogy and the politics of hope* opisując swoją pracę ze studentami (także przyszłymi nauczycielami) za najważniejsze uważa: przedstawienie im modelu intelektualisty publicznego, przekazanie poczucia zrozumienia – co to znaczy angażować się w świat i ukształtowanie zdolności bronięcia swojego stanowiska. Współczesny świat akademicki w Polsce pewnie w jakimś zakresie stara się to ro-

bić, jednak wspomniana walka z formami monumentalizmu wydaje się wysiłkiem syzyfowym, co nie znaczy bezsensownym.

Pożądana dla pedagogów krytycznych, i może nie tylko, wydaje się teza Margret Rasfeld i Stephana Breidenbacha – autorów znanej książki *Budząca się szkoła*. Głosi ona, że reformowanie edukacji jest fasadowe, ponieważ nie zmienia starego systemu, a tym samym myślenia o edukacji wszystkich w nią zaangażowanych (co interesujące, wyraźnie są tu echa przekonań jednego z pierwszych frankfurckich – Horkheimera). Jednak różne z tej krytyki płyną wnioski, dotyczące praktyk prowadzących do zmiany w edukacji. Niemieccy pedagodzy próbują zmieniać system szkolny, budując alternatywne szkoły, w których uczniowie współkreują cele edukacji, mając wizję świata przyszłości i uczą się jak być odpowiedzialnymi za swoją edukację i swoją rolę w nadchodzących, dynamicznie zmieniających się dekadach. Takie idealistyczne wizje i nawet realne ruchy społeczne są dla pedagogów radykalnych niewystarczające, choć pewnie nauczyciele w budzących się szkołach mają ważne cechy transformatywnych intelektualistów, to brakuje radykalnych idei. Wyraźny polityczny wymiar edukacji krytycznej wymaga nie tylko szukania alternatyw dla wadliwego systemu, ale wskazywania i piętnowania wszelkich form opresji i nierówności oraz relacji między władzą a kształtem edukacji. To kategoria walki różni pedagogikę krytyczną od innych jej nurtów oraz koncentracja na politycznym wymiarze pracy nauczycieli (od czego sami pedagodzy chętnie uciekają). Radykałowie nie poprawiają systemu poprzez innowacje, ich celem jest zmiana, szkoła, zwłaszcza dla teoretyków transformatywnych, ma być sferą publiczną, którą uważają za kluczową dla demokracji (Freire, Giroux, 2010). W tej sferze istotny ma być głos podmiotów szkolnych, głównie uczniów doświadczających niesprawiedliwości lub ucisku wzmacniany przez silnych w swej podmiotowości nauczycieli – transformatywnych intelektualistów. Giroux jasno określa zadania, jakie stoją przed nauczycielami:

Nauczyciele muszą zdefiniować siebie jako intelektualistów transformacyjnych, którzy działają jako radykalni nauczyciele i edukatorzy. Nauczyciel radykalny jako kategoria określa pedagogiczną i polityczną rolę nauczycieli w szkołach, podczas gdy pojęcie radykalnej edukacji odnosi się do szerszej sfery interwencji, w której ta sama troska o autorytet, wiedzę, władzę i demokrację redefiniuje i poszerza polityczną naturę ich pedagogicznego zadania, jakim jest nauczanie, uczenie się, słuchanie, mobilizowanie w interesie bardziej sprawiedliwego porządku społecznego (Giroux, 1997, s. 112, tłum. AW).

Szkolna sfera publiczna ma w ten sposób wpływać na politykę oświatową. Byłoby to realne, gdyby konserwatyści, liberałowie i radykałowie różnych odłamów potrafili toczyć konstruktywne spory na szerokim forum społecznym, także w pozaszkolnej sferze publicznej. Dzieje się to rzadko, boje polityczne, w których ważniejsze jest zwycięstwo partyjne i pognębienie przeciwników politycznych

niż sprawiedliwość społeczna (często przez oponentów odmiennie rozumiana ze względu na różnice ideologiczne) nie może służyć edukacji.

References:

- Crozier, M. J., Huntington S. P., Watanuki, J. (1975). *The crisis of democracy*. Pobrane z: https://ia801308.us.archive.org/23/items/TheCrisisOfDemocracy-TrilateralCommission-1975/crisis_of_democracy_text.pdf (otwarty 4.12.2025).
- Dahrendorf, R. (2010). Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji. W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo* (s. 9–22, t. 2). Warszawa; Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dahrendorf, R. (1991). *Rozważania nad rewolucją w Europie*, tłum. M. Gottesman. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Freire, P., Giroux, H. A. (2010). *Edukacja, polityka i ideologia*. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 105–122). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gnitecki, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling (A critical~reader)*. Boulder: Westview Press, A Member of the Perseus Btzttnks Group.
- Giroux, H. A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Horkheimer, M. (1983). Teoria tradycyjna a teoria krytyczna. tłum. J. Łoziński. *Colloquia Communia*, 2, 39–64.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (1994). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne; Wydawnictwo IHNOIT.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Paine, T. (1776). *Common sense: Addressed to the inhabitants of America*. Philadelphia: R. Bell.
- Palczyński, T. (2013). Społeczeństwo obywatelskie w najnowszych teoriach kultury W: M. Banaś (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy kultury politycznej: studia i szkice* (s. 93–108). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rasfeld, M., Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Wilkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Witkowski, L. (1986). Edukacja dla nowej formacji. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania* 6(166), 51–75.
- Witkowski, L. (1992). Edukacja wobec wyzwań demokracji. Lech Witkowski rozmawia z Henry Girouxem. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 3–19.
- Włodarczyk, R. (2021). Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza). *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–41.
- Włodarczyk, R. (2023). Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część druga). *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 9–41.