

Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński
ORCID 0000-0002-7576-5904

Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce

Wprowadzenie

W nawiązaniu do tezy Aleksandra Nalaskowskiego, że pedagogika jest puzzlem¹ można stwierdzić, że jest to raczej patchwork w trakcie tworzenia. O ile puzzle są zamkniętą kompozycją, której części zostały rozrzucone i wymagają tylko poukładania, wpasowania we właściwe miejsce, o tyle tworzenie patchworku wiąże się z odkrywaniem nowych elementów, które mogą wzbogacać kompozycję, poszerzać ją, urozmaicać. Pedagogika jako nauka o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej, które po odkryciu wdrażane są do praktyki edukacyjnej jest bardziej tworzona i uaktualniana jak patchwork aniżeli układana (składana) jak puzzle. Rozwój wiedzy naukowej i zmieniające się warunki życia stawiają przed pedagogiką jako nauką i edukacją jako praktyką społeczną wyzwania i zobowiązania wymagające poszerzenia pola problemowego i odkrywania nowych mechanizmów rządzących zachowaniami osób i zbiorowości. To zaś uwidacznia się w formułowaniu teorii oraz weryfikowaniu ich założeń. Nie dziwi więc, że współczesna pedagogika jest zbiorem, niekiedy antagonistycznych, opozycyjnych teorii, koncepcji i nurtów zawierających sądy i twierdzenia dotyczące warunków rozwoju osób i zmian społecznych. Tworzą one mapę, której zawartość jest dynamiczna, niczym mapa świata w epoce wielkich odkryć geograficznych w XV i XVI wieku, wymagająca nieustannej aktualizacji. Na tej mapie ważne miejsce zajmuje pedagogika krytyczna

¹ A. Nalaskowski, *Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020 nr 2(31), s. 22.

Omawianie teoretycznych i badawczych osiągnięć pedagogiki krytycznej w Polsce wymaga na wstępie ustaleń terminologicznych, określenia zakresu znaczeniowego nazwy tego nurtu w naukach o edukacji. Ustalenia tego, czym jest *pedagogika krytyczna*. Jest to niezbędne między innymi ze względu na pojmowanie słowa „krytyka” i jego relacje ze słowem „pedagogika”. Można wskazać wiele sposobów pojmowania tego słowa². Moją uwagę skupiają co najmniej trzy związki frazeologiczne tych dwu słów tworzące rozłączne pola znaczeniowe, a mianowicie: krytyka pedagogiczna, krytyka w pedagogice oraz pedagogika krytyczna. Każdy z tych związków ma swoją specyfikę oraz funkcje ze względu na istotę pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Uwidacznia to nawet bardzo pobieżne ich przedstawienie. To, co je łączy jest pojmowanie słowa „krytyka” wykraczające poza potoczne i słownikowe znaczenie, to znaczy wyrażanie negatywnych opinii. Słowo „krytyka” oznacza analizę i ocenę obiektu (faktu, zjawiska, procesu) oraz rzeczowo uargumentowane wskazanie jego pozytywnych i negatywnych stron z punktu widzenia określonych wartości (np. naukowych, etycznych, estetycznych, utylitarnych, itp.). Jest wypowiedzią (ustną lub pisemną), reakcją, argumentacją nie przeciw komuś/czemuś, ale wobec kogoś/czegoś. Zawiera nie tylko wskazanie niedoskonałości, niedostatków, ale też możliwości zmiany, nadziei. W celu przedstawienia istoty i funkcji pedagogiki krytycznej jako nurtu w pedagogice jako dyscyplinie naukowej i unikania nieporozumień w analizie i interpretacji jej teoretycznych i badawczych osiągnięć w kilku zdaniach przybliżam znaczenia dwu związków frazeologicznych, a mianowicie: krytyka pedagogiczna i krytyka w pedagogice.

Krytyka pedagogiczna jest wyrażaniem opinii na temat poszczególnych zjawisk i procesów społecznych z perspektywy naukowej wiedzy o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej, z użyciem instrumentarium pojęciowego pedagogiki. Tak pojmowana krytyka pedagogiczna jest wyrażaniem profesjonalnej, rzeczowej opinii na temat faktów, zjawisk i procesów w poszczególnych sferach życia, w tym w polityce, gospodarce, kulturze, ..., zajmowaniem stanowiska wobec nich, wskazywaniem ich źródeł i konsekwencji zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej. Jest to krytyka, której celem jest taka zmiana ocenianych stanów rzeczy, by wzmocnić ich pozytywne i/albo ograniczyć negatywne następstwa. Jest ona adresowana do

² Wśród przykładów zróżnicowania znaczenia pojęcia „krytyka” interesujące jest stanowisko Tomasza Szkudlarka wyrażone w wywiadzie *W szkole uczy się o sobie. Z profesorem Tomaszem Szkudlarkiem rozmawia Sławomir Iwasiów*, „Refleksje” 2020 nr 3, s. 4-5 (cały wywiad, s. 4-11).

osób i grup, których decyzje i działania oddziałują na warunki rozwoju osoby i zmiany społecznej, na kondycję jednostkowego i zbiorowego dobrostanu. Może być wyrażana w kręgu profesjonalistów (nie tylko pedagogów, ale także polityków, lekarzy i innych pracowników opieki zdrowia, specjalistów od gospodarki, kultury, itp.) albo w otwartych, powszechnie dostępnych mediach. Przedmiotem krytyki pedagogicznej są zarówno dziejące się sprawy jak i projekty przedstawiane do konsultacji publicznych i profesjonalnych. Ważnym elementem krytyki pedagogicznej są opinie pedagogów – publicznych intelektualistów³, którzy nierzadko w swoich działaniach i wypowiedziach są niczym Dawid w walce z Goliatem.

Drugim związkiem krytyki i pedagogiki jest **krytyka w pedagogice**. Jest to krytyka, której celem jest wydobywanie merytorycznej i logicznej spójności w poszczególnych teoriach, nurtach, koncepcjach i projektach pedagogicznych oraz w pedagogicznych rozprawach naukowych i edukacyjnych działaniach praktycznych ze względu na ich zawartość merytoryczną, w tym zgodność z aktualnym stanem wiedzy naukowej, poprawność logiczną oraz adekwatność i konsekwencję metodologiczną i metodyczną. Ten rodzaj krytyki obejmuje również opinie na temat subdyscyplin i nurtów w pedagogice, wydobywanie ich walorów oraz propozycje wzbogacania ich pól problemowych, podejść epistemologicznych i stanowisk aksjologicznych. Są to działania, skupione na trosce o jakość teorii naukowych i praktyk edukacyjnych ich wewnętrzną spójność, koherencję ze względu na koncepcję świata, społeczeństwa i natury ludzkiej, a zwłaszcza aksjologii, epistemologii, wiedzy o człowieku oraz typu ładu społecznego. Krytyka w pedagogice dotyczy twórczości pedagogicznej, w tym prac awansowych oraz jest realizowana w procesie kształcenia akademickiego. Jest stałym elementem aktywności w środowisku naukowym.

Jest jeszcze jeden związek słów „krytyka” i „pedagogika”, a mianowicie krytyka pedagogiki. Jest ona prowadzona z zewnątrz, przez osoby spoza środowiska pedagogicznego, zarówno naukowego, przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, ale także w dyskursie publicznym, politycznym, a nawet populistycznym.

³ Publiczny intelektualista/publiczna intelektualistka – osoba, która niezależnie od typu zaangażowania, afiliacji politycznych i formy aktywności publicznej, korzystając z profesjonalnej wiedzy realizuje obywatelskie obowiązki kierując swoją energią intelektualną na pilne problemy naszych czasów poprzez opiniotwórczą aktywność w mediach na temat aktualnych stosunków władzy. Aktywnie oddziałuje na opinię społeczną.

Celem tych wyjaśnień jest wprowadzenie do pojmowania nazwy własnej **pedagogika krytyczna**. Ważne bowiem jest unikanie, nierzadko dość swobodnego posługiwania się tą nazwą, zwłaszcza wówczas, gdy prezentowane są opinie zawierające negatywne oceny wybranych faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. A jest to nazwa własna jednego z nurtów w pedagogice. Jak każdy nurt naukowy pedagogika krytyczna ma swój przedmiot, język i metody badań oraz metodykę pracy edukacyjnej. W tekście przybliżam źródła pedagogiki krytycznej, jej przedmiot oraz obecność w pracach polskich pedagogów

Dodać należy, że w tym nurcie, podobnie jak i w innych prowadzona jest krytyka pedagogiczna i krytyka w pedagogice. Pierwsza z nich – krytyka pedagogiczna – jest prowadzona z perspektywy aksjologicznej specyficznej dla teorii krytycznej, to znaczy oceny faktów, zjawisk i procesów społecznych (w tym kulturowych, ekonomicznych, prawnych, politycznych) z zachowaniem kluczowych wartości, takich jak sprawiedliwość w dostępie do dóbr, poszanowanie praw i wolności, dialog i demokracja oraz z uwzględnieniem społecznego i historycznego kontekstu. Krytyka w pedagogice prowadzona przez pedagogów krytycznych skupiona jest na ocenie wytworów pracy naukowej i praktyki ze względu na logikę uzasadnienia podejmowania badania i działania, koherencji epistemologicznej oraz odsłaniania wszelkich napięć występujących w procesie badania i działania wraz z przedstawianiem przesłanek/powodów i sposobów radzenia sobie z nimi spójnych z systemem aksjologicznym pedagogiki krytycznej.

W tym tekście, w pierwszej kolejności zamieszczam krótkie wprowadzenie do pedagogiki krytycznej i na tym tle przybliżam jej instrumentarium pojęciowe oraz pola badania i działania. W dalszej kolejności przedstawiam obecność pedagogiki krytycznej w pracach polskich pedagogów, w ich rozprawach analitycznych, raportach badawczych i działaniach edukacyjnych. Jest to ogląd raczej z perspektywy drona a nie systematyczne studium polskiej tradycji i osiągnięć pedagogiki krytycznej. Zadanie to zasługuje na solidną rozprawę znacznie przekraczającą rozmiar tekstu do czasopisma, gdyż, jak pisze Lech Witkowski: „my nawet nie mamy za sobą świadomości dotyczącej dokonań naszej rodzimej tradycji i jej krytyczności ani tego, jak się ona wpisuje w ewolucję pedagogiki krytycznej na Zachodzie.”⁴ W zakończeniu piszę o obecności pedagogiki krytycznej w treściach podręczników akademickich.

⁴ L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” 2012 nr 9, s. 14.

Krótkie wprowadzenie do pedagogiki krytycznej

– czym jest pedagogika krytyczna

Pedagogika krytyczna jest jednym z nurtów pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz koncepcją i praktyką działań edukacyjnych zorientowanych na odkrywanie, weryfikowanie i wdrażanie warunków racjonalnego, odważnego i odpowiedzialnego uwalniania się od doświadczanych osobowych i zbiorowych opresji i niesprawiedliwości w określonym kontekście historycznym i politycznym. Jest spójną koncepcją wywiedzioną z teorii krytycznej, jej przesłanek ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych. Jak pisze James Kirylo: „Na całym świecie istnieją oczywiście setki znanych i niezbyt znanych krytycznych pedagogów z różnych dyscyplin i doświadczeń, którzy w znaczący sposób przyczynili się do krytycznego myślenia i działania.”⁵

Taki rodowód powoduje, że w polu poznawania i zmieniania warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej znajdują się systemowe, instytucjonalne relacje władzy i wiedzy, w tym treści i formy rozwijania świadomości krytycznej i korzystania przez uczestników interakcji edukacyjnych z ich podmiotowego potencjału w celu ograniczania ucisku, przemocy i społecznych nierówności oraz oddziaływania opresyjnych ideologii, dominującej kultury i fałszywej świadomości. Oznacza to, że nie każda krytyka systemu, jego struktur i funkcjonowania jest prowadzona w nurcie pedagogicznej teorii krytycznej. Taka krytyka może być prowadzona z różnych perspektyw filozoficznych i ideologicznych, a pedagogika krytyczną jest tylko jedną z możliwych. Na szczególne podkreślenie w tym kontekście zasługuje stanowisko Lecha Witkowskiego, że:

„Mówić o pedagogice krytycznej i pisać o pedagogice krytycznej można sensownie jedynie wówczas, moim zdaniem, gdy się ją jednocześnie uprawia, kultywuje, stosuje do własnej postawy dla dobra całej pedagogiki, a nie jakiejś kolejnej wygodnej dla profesorów czy adeptów szuflady, z której można wyjmować teksty na awans lub tolerowane teksty o jakimś egzotycznym tworze. Gdy zarazem jest się czujnym wobec pułapek i zagrożeń.”⁶

Teoria krytyczna skupia się na odkrywaniu mechanizmów ucisku jednostki, grupy i społeczeństwa poprzez narzucone przez siebie, z wewnątrz

⁵ J. Kirylo, *A Critical Pedagogy of Resistance*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipei 2013, s. XXI

⁶ L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, dz.cyt. s. 18

(osoby/grupy) lub z zewnątrz wpływy. Aby wyzwolić się na wszystkich trzech poziomach doświadczanej opresji (to znaczy: indywidualnym, grupowym i powszechnym), ludzie zaangażują się w poznanie, zrozumienie i ocenę sił osobistych, sytuacyjnych i historycznych, które powodują ucisk. Poprzez demaskowanie tych sił i ich zestawienie z idealnym poglądem na to, jak te siły mogą zostać osłabione, ludzie ograniczają działanie czynników opresji i podejmują działania oporowe i emancypacyjne. Zgodnie ze stanowiskiem teorii krytycznej ważna jest odpowiedzialność osobista każdej osoby uczestniczącej w życiu społecznym, a nie tylko odpowiedzialność badaczy, którzy informują nie-naukowców o tym, jak i jaka jest rzeczywistość i jaka powinna/może być. W krytycznej perspektywie ludzie wykorzystują odkrycia naukowe, ale też własne spostrzeżenia, aby zrozumieć i w efekcie, zmieniać rzeczywistość. Nie tylko edukacyjną, ale szeroki kontekst, *milieu* życia i działania człowieka. W tym celu pedagogika krytyczna sięga do dorobku filozofii, studiów kulturowych, ale też do wiedzy przyrodniczej, psychologii i teorii społecznej, aby demaskować demagogię oraz projektować i promować możliwości autentycznej wolności człowieka.

W tej perspektywie filozoficznej pedagogika krytyczna jest teorią i praktyką edukacji będącej instrumentem transformacji społecznej i rozumienia przez osobę własnego położenia a także środkiem osiągnięcia uznania oraz społecznej, kulturowej i ekonomicznej równości i sprawiedliwości w dostępie do dóbr. Jest praktycznym wdrożeniem XI tezy o Feuerbachu, by zmieniać świat, a nie tylko interpretować go z różnych perspektyw. Skupiona jest na przewyciężaniu, a co najmniej ograniczaniu procesu alienacji w edukacji i poprzez edukację, podkreślaniu rozumienia, że świat, w którym podmiot żyje jest tworzony/współtworzony przez niego samego.

Jak pisze jeden z czołowych przedstawicieli tego nurtu – Henry A. Giroux – pedagogika krytyczna jako praktyka moralna i polityczna nie tylko podkreśla wagę krytycznej analizy i sądów moralnych. Dostarcza także narzędzi do burzenia zdroworozsądkowych założeń, teoretyzowania spraw dotyczących siebie i sprawczości społecznej oraz angażowania się w ciągle zmieniające się wymagania i obietnice demokratycznego państwa⁷.

Pedagogika krytyczna traktuje jako jeden ze swoich głównych celów odkrywanie i zmienianie tych miejsc i praktyk, w których tworzy się warunki doświadczania sprawczości zorientowanej na osiągnięcie uznania, wolności i sprawiedliwości. Jest to zatem nurt w pedagogice, którego specyfiką jest

⁷ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academic, London, New York 2020, s. 1.

tworzenie warunków osobowej i społecznej emancypacji poprzez interakcje dialogowe zapewniające równe szanse wszystkim głosom. W centrum procesu uczenia się umieszczane są doświadczenia uczestników interakcji edukacyjnych i uwzględniany jest kontekst historyczno-społeczny. Uwzględnianie indywidualnego i historyczno-społecznego kontekstu uczenia się i wychowania sprawia, że ten nurt teorii i praktyki nie jest zbiorem strategii, które są uniwersalne, dające się stosować we wszystkich środowiskach edukacyjnych. Nie ma bowiem przepisu na pedagogię krytyczną⁸. Jest ona wszak integralnie i dialektycznie związana z codziennym życiem uczestników interakcji edukacyjnych i społecznych. Stawia to przed krytycznym pedagogiem wielkie zadanie, ponieważ w swojej pracy musi uwzględniać szeroki zakres zmiennych społecznych i edukacyjnych, zajmować się wszelkimi napięciami, które przejawiają się w przedsięwzięciach badawczych i edukacyjnych i odpowiadać na nie oraz uzasadniać swoje wybory i decyzje. Jakkolwiek zdaniem Petera McLaren'a „(N)asze pedagogiczne zaangażowanie staje się środkiem myślenia o badaniu i zmienianiu świata z perspektywy tych, którzy zostali wypchnięci poza nawias i odcięci od swego człowieczeństwa”⁹, moim zdaniem, z punktu widzenia założeń pedagogiki krytycznej ważne jest to, by właśnie ci marginalizowani, wypchnięci, odcięci podejmowali wysiłek zmiany swojego położenia.

Ten mocno uproszczony opis pedagogiki krytycznej jest punktem wyjścia do analizy obecności tego nurtu w pracach polskich pedagogów.

Instrumentarium pojęciowe pedagogiki krytycznej

Kluczem doboru teoretycznych i badawczych osiągnięć polskich pedagogów krytycznych na potrzeby tego tekstu, w pierwszej kolejności jest problematyka tekstów i działań praktycznych: poszukiwanie warunków kształtowania świadomości krytycznej jako środka i ośrodka osobowego i zbiorowego wyzwania się z doświadczanej opresji i traktowania edukacji jako aktu politycznego. Ponadto tym, co stanowi o uznaniu tekstu i działania za przejaw pedagogiki krytycznej jest język, w jakim wyrażane są opisy, interpretacje i wyjaśniania faktów zjawisk i procesów edukacyjnych. Kluczowe pojęcia i terminy takie między innymi jak: świadomość krytyczna, upełnomocnienie, władza, podmiotowość, typy racjonalności, roszczenia ważności,

⁸ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 40.

⁹ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, dz.cyt. s. 37.

interesy konstytuujące poznanie, partycypacja, emancypacja, obywatelskość i demokracja a także: pułapki izonomii, wykluczenie, opresja, kolonizacja umysłu są obecne w rozprawach analitycznych, raportach z badań oraz opisach praktyk. Są one stosowane w celu dekonstrukcji podstawy przywilejów przyznanych dominującej kulturze oraz projektowaniu i ewaluacji zmiany. Są to kategorie wywodzące się z trzech tradycji, a mianowicie: a) europejskiej, mającej swoje korzenie w pracach przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej: Horkheimera (który w 1930 roku wprowadził nazwę „teoria krytyczna”¹⁰), Fromma, Habermasa, Honnetha, oraz w dorobku filozofów i socjologów francuskich (Foucault, Bourdieu, Derrida, Rancière) prac pedagogów amerykańskich (zwłaszcza Freire, Apple, Giroux, McLaren, bell hook). Ważnym źródłem języka pedagogiki krytycznej jest również realizm krytyczny (R. Bhaskar, M. Archer). Kategorie te są obecne w rozprawach naukowych i w opisach praktyk edukacyjnych oraz w podręcznikach akademickich.

Pedagogika krytyczna w polskich doświadczeniach badawczych i w praktyce edukacyjnej

Prace pedagogów krytycznych w Polsce obejmują szerokie spektrum problematyki edukacyjnej i wychowawczej. Ich przedmiotem jest odsłanianie, demaskowanie różnorodnych przejawów opresji, wykluczania i pozycjonowania w relacjach społecznych oraz dzielenie się pomysłami, projektami i doświadczeniem w przekraczaniu ograniczeń generowanych przez te przejawy. Aksjologiczne i epistemologiczne założenia pedagogiki krytycznej są uwidocznione w rozprawach analitycznych z filozofii edukacji, pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej i społecznej oraz w pracach badawczych, raportach z badań i prezentacjach doświadczeń poświęconych kształceniu na poszczególnych poziomach, integracji w i poprzez edukację oraz uczestniczeniu w kulturze w trosce o poszanowanie sprawiedliwości, wolności, inności i głosu.

Przedstawienie dorobku polskich pedagogów zajmujących się i praktykujących pedagogikę krytyczną można sporządzić na dwa sposoby, a mianowicie: według chronologii prac albo według nurtów składających się na tę wielowymiarową, wielokontekstową pedagogiczną teorię krytyczną. Można też przyjąć kryterium „geograficzne”, to znaczy skupić się przedstawieniu prac pedagogów krytycznych ze względu na ich afiliację. Jest to o tyle atrakcyjne kryterium, że pozwala na mapie Polski wskazać te miejsca-ośrodki

¹⁰ S. Jeffries, *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, London-New York 2016, s. 51.

akademickie, w których prowadzone są prace w nurcie pedagogiki krytycznej. Uwagę zwraca to, że istnieje pewna zbieżność umiejscowienia pedagogiki krytycznej na mapie współczesnych filozoficznych i ideologicznych nurtów i teorii pedagogicznych z lokalizacją środowisk, w których prowadzone są prace w tym paradygmacie. Peryferyjność pedagogiki krytycznej jako nurtu w badaniach pedagogicznych współwystępuje z geograficznym położeniem uczelni na północnych i zachodnich rubieżach Rzeczypospolitej (Gdańsk-Słupsk-Szczecin-Wrocław), w których, poza „szkołą poznańsko-toruńsko-gdańską”¹¹ prowadzone są badania i wdrażane praktyki w nurcie krytycznym. Nie oznacza to, że są to wyłączne miejsca, w których prowadzone są badania i działania w tym nurcie.

Można też przyjąć inne kryterium. W tym tekście przyjmuję kryterium odłamów, czy jak nazywa to Lech Witkowski – odnóg¹² – pedagogiki krytycznej, to znaczy tych nurtów, których korzenie tkwią w dorobku teorii krytycznej przedstawicieli Szkoły Franfurckiej, psychoanalizy, krytycznych studiów kulturowych oraz teologii wyzwolenia. To kryterium umożliwi przedstawienie pól problemowych oraz sposobów ich odślaniania, interpretowania i wyjaśniania z zastosowaniem instrumentarium pojęciowego, systemu wartości a także specyficznych dla pedagogiki krytycznej praktyk badawczych i aplikacyjnych. Pozwala także dostrzec i zrozumieć wielowymiarowość pedagogiki krytycznej.

Nie jestem pewna, czy słowo „struktura” jest właściwe dla przedstawienia złożoności i wieloaspektowości pedagogiki krytycznej. Dynamika kontekstów historycznych i kulturowych oraz specyficzne dla nich wyzwania, problemy i sytuacje społeczne, w tym edukacyjne wzbogacają i różnicują pole problemowe tego nurtu wywiedzionego z teorii krytycznej. Współcześnie mieści się w nim kilka spójnych ontologicznie, epistemologicznie i aksjologicznie teorii opisujących, interpretujących, wyjaśniających i aplikacyjnych fakty, zjawiska i procesy rozwoju osoby i zmiany społecznej. Są one komplementarne i synergiczne. Tworzą mapę teorii pedagogicznych i praktyk edukacyjnych, które łączy przewodnia idea edukacji zorientowanej na wyzwalamie się z opresji poprzez przebudzenie świadomości krytycznej. Na tę mapę składają się, poza „ogólną” pedagogiką krytyczną, „szczegółowe” pedagogiki krytyczne, do których zaliczam: pedagogikę oporu, pedagogikę emancypacyjną, pedagogikę rodzaju i pedagogikę uznania. Zdaję sobie

¹¹ L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, dz. cyt., s. 14.

¹² Tamże, s. 19.

sprawę z tego, że takie wyszczególnianie niesie w sobie zagrożenie redukcjonizmem, etykietowaniem, tendencją do separowania i stereotypizacji, wyzwalanie potrzeby wpasowania (się) w określone ramy. Dlatego zastrzegam, że wyszczególnienie odłamów pedagogiki krytycznej służy wyłącznie ukazaniu jej złożoności problemowej, która jest potęgowana zróżnicowaniem ontologicznym i epistemologicznym.

Tym, co stało się zarzewiem pedagogiki krytycznej w Polsce, co zainspirowało i zainicjowało ten nurt w polskiej pedagogice były prace powstałe w latach 80. XX wieku na seminarium w Toruniu, którym kierował profesor Zbigniew Kwieciński. Można powiedzieć, że to seminarium, którego prace były upowszechniane na łamach „Nieobecnych Dyskursów” stało się polskim „Grand Hotelem Abyss”.¹³ To tam spotykali się i prowadzili dyskusje ci, wokół których skupiły się kolejne pokolenia pedagogów krytycznych, w tym Robert Kwaśnica, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski i Lech Witkowski. Z tego środowiska wyszła między innymi inicjatywa zorganizowania na pierwszym Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym¹⁴ panelu dyskusyjnego podejmującego kwestie „pytań pierwszych” i „fundamentalnych”.¹⁵ Powstały też pierwsze monografie przybliżające istotę i specyfikę tej pedagogiki¹⁶. W latach 90. XX wieku ukazały się też rozprawy podejmujące szczegółowe kategorie radykalnej pedagogiki krytycznej, w tym pedagogiki emancypacyjnej¹⁷ i pedagogiki oporu¹⁸ oraz prace w paradygmacie krytycznym. Ten „wyspowy” charakter pedagogiki krytycznej w dwu pierwszych dekadach XXI wieku zmienił się. Powstały prace badawcze i aplikacyjne, rozprawy na stopnie naukowe i lokalne raporty z badań. Pedagogika krytyczna weszła na stałe do kanonu dyskursu naukowego. Jej pomnażany dorobek można uporządkować według centralnych pól problemowych, a mianowicie:

¹³ Grand Hotel Abyss, tak György Lukács nazwał miejsce, gdzie w latach 20. XX wieku rezydowali i wiedli debaty założyciele Instytutu Badań Społecznych. S. Jeffries, *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, London-New York 2016, s. 14.

¹⁴ Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki” odbył się w dniach 10 – 12 lutego w 1993 roku w Rembertowie pod Warszawą

¹⁵ Z Kwieciński, *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse teraźniejszości?*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 48, s. 87.

¹⁶ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (1991); T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (1991); T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (1993).

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1994).

¹⁸ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

- pedagogikę krytyczną i pedagogikę radykalną, w której ważne miejsce zajmują prace Z. Kwiecińskiego, metaanalityczne rozprawy L. Witkowskiego, T. Szkudlarka a także P. Zamojskiego;
- pedagogikę emancypacyjną, w której podejmowane są dyskusje i krytyczne analizy współczesnych koncepcji pedagogiki wyzwolenia oraz prowadzone są badania nad warunkami wyzwolenia się w edukacji i poprzez edukację. W tym nurcie publikowane są rozprawy takich autorów jak: M. Czerepaniak-Walczak, H. Zielińska-Kostyło, P. Stańczyk, K. Starego, D. Podgórska-Jachnik, M. Włazło. Ten nurt jest także teoretyczną ramą w rozprawach doktorskich, w których przedmiotem badania są między innymi kompetencje emancypacyjne uczestników interakcji edukacyjnych, typy świadomości, doświadczenia emancypacyjne;
- krytyczną pedagogikę oporu, której przedmiotem jest świadoma kontestacja norm społecznych w obrębie wspólnoty/zbiorowości, w której podmiot jest głównie ze względu na swoją pozycję społeczną a nie z własnego wyboru. W tym nurcie prowadzone są między innymi badania nad dorastaniem w szkole, przestrzeniami oporu w edukacji (E. Bilińska-Suchanek) poszanowaniem praw dziecka i kulturami oporu w szkole (A. Babicka-Wirkus);
- krytyczną pedagogikę rodzaju, której przedmiotem są praktyki i dyskursy płci w materiałach i interakcjach edukacyjnych i społecznych. Centralnym zagadnieniem jest stratyfikacja i normalizacja uczennic/kobiet i uczniów/mężczyzn ze względu na płeć, w tym konsekwencje tego dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. Prace badawcze w tym nurcie krytycznym prowadzone są przez Lucynę Kopciewicz¹⁹ ;
- pedagogikę uznania, której celem jest odkrywanie czynników osobowej opresji oraz praktyk ukierunkowanych na rozwój świadomości **siebie** w świecie i ze światem, podmiotowej tożsamości i samodzielności na każdym z trzech poziomów umożliwiających świadome, odważne i odpowiedzialne wnoszenie wkładu

¹⁹ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011; *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007; *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Impuls, Uniwersytet Gdański, Kraków-Gdańsk 2005.

w przekształcanie systemu. W tym nurcie znaczące są badania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz²⁰.

Na uwagę zasługują rozprawy, które wykraczają poza horyzont wyznaczony pracami pedagogów krytycznych, w tym poza wymienione krytyczne pedagogiki „szczegółowe”. Są to prace, w których problematyzowane są zagadnienia wspólnotowości oraz – w miejsce nastawienia na uwalnianie się – odkrywanie i weryfikowanie warunków wprowadzania osób i grup do wspólnego świata. W tej grupie mieszczą się prace młodego pokolenia polskich pedagogów krytycznych, w tym Karoliny Starego, Maksymiliana Chutorańskiego, Piotra Stańczyka, Oskara Szwabowskiego, Piotra Zamojskiego. Są to zarówno rozprawy w których podejmowana jest krytyka „klasycznej” pedagogiki krytycznej, dyskusja ze stanowiskami „ojców założycieli”, demaskowane są ograniczenia i uproszczenia takich kategorii jak rozwój, wolność, podmiotowość, emancypacja, racjonalność emancypacyjna. Przedstawiane są oferty agonizmu i konwiwalności jako postmaterialistycznej możliwej rzeczywistości edukacyjnej.

Krytyczny paradygmat badawczy; epistemologiczna perspektywa pedagogiki krytycznej

U podstaw badań w paradygmacie krytycznym jest emancypacyjny interes konstytuujący poznanie oraz uznanie głosu „tubylców” – uczestników sytuacji i procesów, które są przedmiotem poznania i zmiany. Wiedza o warunkach kształtowania krytycznej świadomości i zmiany systemu jest źródłem mocy działania. Nieodłącznym elementem wiedzy jest przeżywane doświadczenie w konkretnym kontekście społecznym i historycznym. Celem poznania jest demaskowanie fałszywych przekonań i opresyjnych praktyk, by na tej podstawie projektować i weryfikować zmianę. Te wyjściowe założenia badań stanowią podstawę praktyk badawczych prowadzonych przez polskich pedagogów krytycznych. Odnosi się to zarówno do prac analitycznych, hermeneutycznych jak i empirycznych.

Dla krytycznie zorientowanych podejść charakterystyczne jest aktywne zaangażowanie się w badane zjawiska, sporządzanie deskrypcji i wyjaśniania, ale również społecznego politycznego i etycznego zaangażowania w zmianę. Ważne miejsce w pedagogicznych badaniach krytycznych zajmują strategie badawcze wywodzące się z francuskiego strukturalizmu i poststrukturalizmu. To właśnie dzięki takim strategiom badawczym jak archeologia i genealogia

²⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2016.

M. Foucault, teoria pól społecznych P. Bourdieu czy dekonstrukcja J. Derridy okazuje się, że odkrycie czynników opresji w edukacji i poprzez edukację może być źródłem uwalniania (się) od fałszywej świadomości i wprowadzania zmiany.

Wśród badań prowadzonych w paradygmacie krytycznym mieszczą się partycypacyjne badania w działaniu, których celem jest takie transformowanie warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej, które wyzwalają odwagę i odpowiedzialność w osiągnięciu wolności, sprawiedliwości i uznania²¹.

Dla poznania w nurcie krytycznym ważne są odkrycia dokonane w wyniku krytycznej analizy dyskursu (KAD). Istotna w tej metodzie jest teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa. KAD w krytycznych badaniach pedagogicznych wpisuje się głównie w aspekt diagnostyczny, ale jego wyniki są/mogą być również podstawą projektowania działań edukacyjnych. Pedagogika krytyczna bowiem „szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (a szerzej – społecznych i kulturowych praktyk nad umysłami i zachowaniami ludzi)”, ale też „miałyby szansę przyczynić się do zwiększenia zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności.”²²

Wśród metod badań stosowanych w pedagogice krytycznej ważne miejsce zajmuje autoetnografia, będąca opisem i krytyczną refleksją nad własnym doświadczeniem oraz wyjaśnianiem go poprzez odniesienia do kulturowego kontekstu, w jakim to doświadczenie to występuje/wystąpiło.

Jest to próba transformowania siebie i może jeszcze czegoś. (...) wymaga nie tylko odwagi mówienia o sobie, lecz także odwagi mówienia wobec władzy, mówienia tej władzy prawdy ze świadomością możliwego ryzyka²³.

Krytyczna epistemologia, której *distinguish feature* jest świadomość własnej roli w procesie badawczym owocuje rozprawami, w których praktyki edukacyjne analizowane są nie tylko w kontekście kwestii pracy i ekonomii oraz sprawiedliwości w dostępie do dóbr, wolności i zdolności do demokratycznego działania, działania i zmian, a także związanych z nimi kwestii władzy i wykluczenia oraz ukrytych programów dominacji i przemocy.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „AUNC. Socjologia Wychowania” 1997 tom 13 (317) s. 201-218

²² T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*. w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 366.

²³ O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, IPUWr, Wrocław 2019, s. 12.

Problematyka ta jest obecna między innymi w rozprawach Doroty Podgórskiej-Jachnik, Piotra Stańczyka, Pawła Rudnickiego.

Ważne są prace badawczo-wdrożeniowe, partycypacyjne badania w działaniu, których wyniki uwidocznione są w zmianie treści i form interakcji edukacyjnych, podmiotowej świadomości i podmiotowych doświadczeń²⁴. Przykładem takich badań jest monografia W. Antosza pt.: „*Normalność nienormalnych*”. *Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*.

Formy upowszechniania dorobku pedagogiki krytycznej

Ważną rolę w rozwoju pedagogiki krytycznej w Polsce pełnią seminaria i konferencje naukowe. Są one miejscem dyskusji, otwierania nowych pól problemowych i prezentacji wyników badań. Tworzą środowisko skupiające badaczy edukacyjnych i społecznych zjawisk i procesów uciśniania i wyzwalania się osób i grup doświadczających deprywacji w dostępie do praw. Pierwszym środowiskiem, w którym dyskutowano idee i praktyki Szkoły Frankfurckiej oraz doświadczenia emancypacji w edukacji i poprzez edukację było seminarium „Nieobecne Dyskursy” w Toruniu. Był to zespół badaczy skupionych wokół profesora Zbigniewa Kwiecińskiego.

Obecnie systematyczne seminaria pedagogiki krytycznej prowadzone są w środowiskach akademickich głównie w północno-zachodniej Polsce, zwłaszcza w Gdańsku, Poznaniu, Szczecinie i we Wrocławiu – w uniwersytecie i DSW. To głównie w tych środowiskach powstają rozprawy i prowadzone są praktyki podejmujące problematykę oporu, emancypacji, rodzaju i uznania. Prace badawcze i działania praktyczne w tym nurcie pedagogicznym prowadzone są także w innych ośrodkach akademickich o czym świadczą publikacje naukowe, których problematyka i paradygmat badawczy świadczy o osadzeniu w pedagogice krytycznej.

Miejscem wymiany myśli i doświadczeń są konferencje. W bieżącym stuleciu na szczególną uwagę zasługują konferencje poświęcone pedagogice krytycznej, a mianowicie konferencja „Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę”, w Uniwersytecie Gdańskim (2012) oraz Międzynarodowa Konferencja Edukacji Krytycznej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (2015). Najnowszą inicjatywą integrującą środowisko polskich pedagogów

²⁴ Przykładem takich badań jest integracja poznania i zmiany, która jest przedmiotem rozprawy Wiesława Antosza pt., „*Normalność nienormalnych*”. *Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2018.

krytycznych jest powstanie zespołu KNP PAN, którego pracami kieruje Mirosława Dziemianowicz-Nowak.

Ważną rolę w upowszechnianiu odkryć i zadań pedagogiki krytycznej pełnią podręczniki akademickie, z których korzystają studenci przygotowujący się do pracy oświatowej. Podręczniki i rozdziały w podręcznikach akademickich wskazują, a co najmniej sugerują, że pedagogika krytyczna jest przedmiotem wykładów i ćwiczeń na kierunkach pedagogicznych²⁵.

Podsumowanie

Przedstawione doświadczenia i osiągnięcia pedagogów krytycznych w Polsce cechuje skupienie na wybranym nurcie na wybranym polu problemowym. Na podkreślenie zasługuje wprowadzanie aktualnych dyskursów krytycznych, dyskusja ze stanowiskami i przybliżanie polskim pedagogom/pedagożkom stanowisk między innymi takich autorów jak: Paulo Freire²⁶, Peter McLaren²⁷, Henry A. Giroux²⁸, bell hooks²⁹, Jacques Rancière³⁰ i Geert J.J. Biesta³¹ (przytaczam przykładowe tytuły). Starałam się ukazać różnorodność treści i form publikacji naukowych oraz zwrócić uwagę na epizodyczność krytycznych praktyk edukacyjnych. Tym, co jest uwidocznione w treściach

²⁵ Takie rozdziały są w następujących podręcznikach akademickich: *Pedagogika* pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*; G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*; B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika* tom 1 *Podstawy nauk o wychowaniu*.

²⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum, New York 2007, tenże, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London, New York 2005, i inne tego autora.

²⁷ P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBL., Lanham-Boulder-New York-Oxford 1999.

²⁸ H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: (red.) H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; tenże, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* BERGIN&GARVEY, Westport-London 1988.

²⁹ B. Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York-London 1994, tenże, *Teoria feministyczna: od marginesu do centrum*, przekł. E. Majewska, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

³⁰ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991; tenże, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique Éditions, Paris 2008.

³¹ G. J. J. Biesta, *Beautiful Risk of Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London 2013.

rozpraw i działań w paradygmacie krytycznym jest wyraźne oddzielenie krytyki radykalnej od innych, zwłaszcza liberalnych i neoliberalnych perspektyw krytyki edukacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Świadczą o tym deklaracje „ideowe” autorów i autorek, wskazywanie teoretycznych proweniencji problematyki badań, interesów konstytuujących poznanie i paradygmatów badawczych. Badania i działania specyficzne dla wyodrębnionych przeze mnie „szczegółowych” pedagogik krytycznych odróżniają się od tych, które, jakkolwiek podejmują poznawanie tych samych faktów i zjawisk cechują inne interesy poznawcze, inne perspektywy teoretyczne i inne sposoby wykorzystania ich wyników. Oznacza to, że nie każde badanie, którego przedmiotem jest emancypacja, opór, rodzaj, uznanie jest prowadzone ze względu na interes emancypacyjny. Dotyczy to również praktyk badawczych. Nie wszystkie wymienione w tym tekście strategie i metody badań mają na celu demaskowanie dyskursów i praktyk opresyjnych i odkrywanie sposobów ich zmiany. Są bowiem takie badania w działaniu, które są prowadzone w interesie technicznym, których celem jest instrumentalne usprawnienie praktyk edukacyjnych i społecznych a nie demaskowanie praktyk opresji i dominacji, odkrywanie sposobów ich zmieniania, przewycięzania. Odnosi się to również do autoetnografii, która może służyć wielu innym celom aniżeli rozwój świadomości krytycznej i uwłasnowolnienie.

W centrum zainteresowania pedagogów krytycznych są instytucje edukacji formalnej i pozaformalnej, to znaczy szkoła, jej kultura i procesy (socjalizacja, wychowanie, kształcenie, uczenie się), uniwersytet, placówki pozaszkolne. To, co łączy badania i praktyki w nurcie pedagogiki krytycznej są cele kształcenia, uczenia się i wychowania, to znaczy „rozumienie sytuacji historycznej, w tym także rozumienia samego siebie, innych i świata jako całości. Wymaga zatem konsekwencji, wytrwałości, empatii (czy społecznej inteligencji) oraz zdolności do przekładu między językami, czy konstelacjami znaczeń, które są właściwe danym światom ludzkim”³².

Zgodnie z tezą o dialektyce relacji myśli i działań krytycznych i zjawisk w sferze społecznej, politycznej, w kulturze i gospodarce wyłaniają się nowe problemy wzbudzające zainteresowania i wyzwania pedagogów krytycznych. Są one już podejmowane, ale na razie tylko okazjonalnie, fragmentarycznie, wyspowo. A wymagają kompleksowego podejścia. Do takich problemów-wyzwań, które już szerzej są podejmowane w innych krajach należy kryzys ekologiczny i konieczność krytycznej edukacji ekologicznej

³² P. Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, w: „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014 nr 3.

oraz życie w „wikiświecie”, w erze G(oogle)które wymaga krytycznej refleksji i odpowiedzialnych praktyk edukacyjnych zorientowanych na racjonalność emancypacyjną, odwagę i odpowiedzialność oraz respektowanie praw człowieka.

Bibliografia:

- Antosz W., „Normalność nienormalnych”. *Podmiotowość osób z niepełno-
sprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*,
Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2018.
- Biesta G. J. J., *Beautiful Risk of Education*, Routledge Taylor & Francis Group,
London 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie para-
dygmatu oporu*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2000.
- Chutorzański M. *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*,
Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej
świadomości człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspek-
tywa pedagogiki emancypacyjnej*, „AUNC. Socjologia Wychowania”
1997 tom 13 (317) s. 201-218.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, Continuum,
New York 2007.
- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London, New
York 2005.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, 2nd edition, Bloomsbury Academic,
London, New York 2020.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia
pedagogiki radykalnej*, IMPULS, Kraków 2010.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*
BERGIN&GARVEY, Westport-London 1988.
- Hooks B., *Teoria feministyczna: od marginesu do centrum*, przekł. E. Majew-
ska, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Hooks B., *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Ro-
utledge, New York-London 1994.
- Jeffries S., *Grand Hotel Abyss. The Lives of the Frankfurt School*, Verso, Lon-
don-New York 2016.
- Kopińska W., *Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje,
zastosowanie*, w: „Rocznik Andragogiczny” 2016 nr 23.

- Kwieciński Z., *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse terażniejszości?*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 48.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBL., Lanham-Boulder-New York-Oxford 1999.
- Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, IMPULS, Kraków 2012.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA 1991.
- Rancière J., *Le spectateur émancipé*, La Fabrique Éditions, Paris 2008.
- Stańczyk P., *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wyd. UG, Gdańsk 2013.
- Szwabowski O., *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, IPU-Wr, Wrocław 2019.
- Witkowski L., *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” 2012 nr 9.
- Zamojski P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014 nr 3.

Theoretical and research achievements of critical pedagogy in Poland

The aim of the article is to present the achievements and the current state of critical pedagogy in Poland, its sources of inspiration and theoretical analyses, and educational practices. The name “critical pedagogy” is adopted as a general name for complementary and synergistic pedagogical theories, research practices, and practical actions, which are concerned with mechanisms of liberation from experienced and understood oppression to responsible and courageous participation in social life. The text introduces the issues of the problem areas of “detailed” critical pedagogies, whose common goal is to discover and change those places and practices where are created conditions for experiences of recognition, freedom, and justice. These issues are an emancipatory pedagogy, a critical pedagogy of resistance, a critical gender pedagogy, and a pedagogy of recognition. In the text are

also descriptions of practices in the critical research paradigm that underpins and framed scientific dissertations and educational activities.

Keywords: critical pedagogy, emancipation, resistance, recognition, critical discourse analysis, action research.

Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce

Celem artykułu jest przedstawienie dorobku i aktualnego stanu pedagogiki krytycznej w Polsce, źródeł jej inspiracji oraz analiz teoretycznych i praktyk edukacyjnych. Nazwa „pedagogika krytyczna” jest przyjęta jako wspólne miano komplementarnych i synergicznych teorii pedagogicznych, praktyk badawczych i działań praktycznych, których przedmiotem są mechanizmy podmiotowego wyzwalań się z doświadczanej i rozumianej opresji do odpowiedzialnego i odważnego uczestniczenia w życiu społecznym. W tekście przybliżone są pola problemowe współczesnych „szczegółowych” pedagogik krytycznych, których wspólnym celem odkrywanie i zmienianie tych miejsc i praktyk, w których tworzy się warunki doświadczania sprawczości zorientowanej na osiągnięcie uznania, wolności i sprawiedliwości. Są to: pedagogika emancypacyjna, krytyczna pedagogika oporu, krytyczna pedagogika rodzaju oraz pedagogika uznania. Tekst zawiera też opisy praktyk w krytycznym paradygmacie badawczym, które są podstawą rozpraw naukowych i działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe: pedagogika krytyczna, emancypacja, opór, uznanie, KAD, badanie w działaniu.