

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka

Katowice

Forum Pedagogiczne
2017/1

Wpłynęło: 23.10.2016

Zatwierdzono do druku: 29.03.2017

DOI: 10.21697/fp.2017.1.12

POJĘCIE RADYKALNOŚCI W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ HENRY'EGO A. GIROUX

Streszczenie: Artykuł ten stanowi suplement do dwóch moich wcześniejszych esejów mówiących o radykalnych teoriach neomarksistowskich, stanowiących fundament pedagogiki radykalnej i krytycznej, jaką odnajdujemy w dziele Henry'ego A. Giroux. Twierdzenie, iż myśl pedagogiczna Giroux jest kontynuacją radykalnej teorii edukacji, jest o tyle nieprzekonujące, o ile pojęcie radykalności ograniczone zostaje do neomarksistowskiej krytyki systemu oświaty, opierającej się na koncepcjach reprodukcji społecznej, kulturowej i ekonomicznej, w celu zdemaskowania ideologicznych celów edukacji formalnej. Akcentując wagę dyskursu demokracji i etyki jako głównego żywiołu języka używanego w debacie nad reformą szkoły, analizuję koncepcje pedagogiczne, których „radykalność” służy Giroux jako drogowskaz ku wprowadzeniu etyczności i polityczności z powrotem na arenę walki o szkolnictwo powiązane z ideą konstruowania żywego społeczeństwa demokratycznego. W ramach konkluzji argumentuję, iż tożsamość pedagogiki krytycznej jest historycznie głęboko zakorzeniona zarówno w intelektualnych ruchach edukacyjnych, jak i w różnorodnych spontanicznych manifestacjach obywatelskiego buntu i oporu, stąd też niewskazane wydaje się motywowanie do dalszego „radykalizowania” istniejących praktyk pedagogicznych, tudzież przypisywanie wybranej myśli prawdziwej radykalności – jak czasem czyni Giroux.

Słowa kluczowe: Henry Giroux, pedagogika krytyczna, pedagogika radykalna, radykalność, teoria edukacji.

Wprowadzenie

Jakiś czas temu zająłem się rozjaśnieniem intelektualnych źródeł, z których wyrosła pedagogika krytyczna, znana najlepiej z prac i wystąpień Henry'ego A. Giroux – amerykańskiego filozofa edukacji, kulturoznawcy i krytyka społecznego. W dwuczęściowym esej (Kruszelnicki 2016a; 2016b) wykazywałem, że Giroux od początku swojej drogi naukowej prowadzi krytyczny dialog z pewną wpływową tradycją

intelektualną, ją właśnie traktując jako fundament krytycznego myślenia o oświacie i nazywając radykalną teorią edukacji.

W przekonaniu Giroux radykalność teoretyczna charakteryzuje wiele formacji, wszelako wydaje się, iż najwięcej krytycznej uwagi autor poświęcił neomarksizmowi. W historii rozwoju teorii edukacyjnej neomarksizm zasługuje na miano teorii radykalnej, gdyż zdecydowanie odrzuca apolityczną, opartą na idei konsensusu społecznego, wizję szkoły, jaką przedstawiali w latach 50. i 60. XX wieku funkcjoniści, i upomina się o zbadanie roli, jaką szkoła odgrywa w reprodukowaniu nierówności w dostępie do kapitału, w tym kapitału symbolicznego, i do władzy, charakteryzujących współczesne społeczeństwo. Badaczom, takim jak Bowles i Gintis (1976), Paul Willis (1978), Jean Anyon (1980; 1981a; 1981b), a także Bourdieu i Passeron (2002), w zakresie socjologii reprodukcji kulturowej udało się zdemaskować szkołę jako instytucję sortującą, traktującą uczniów w sposób odmienny, zależnie od klasy społecznej, rasy i płci, jaką oni reprezentują. Końcowym rezultatem tego procesu, jak wykazywano, była socjalizacja, ukierunkowująca uczniów z klasy robotniczej ku odnajdywaniu się w pracy fizycznej o niskim prestiżu społecznym, z drugiej zaś strony, kształtowanie w studentach, pochodzących z klas średniej lub wyższej, głębszych poziomów kognitywnych kompetencji oraz sposobów autoprezentacji.

Stanowisko samego Giroux z jednej strony wyrastało z tradycji radykalnych neomarksistowskich krytyk oświaty, z drugiej zaś zrywało z nią, gdyż poddawało surowej ocenie reprodukcyjne teorie szkolnictwa; akcentowało ich niewystarczającą radykalność i postulowało rozwinięcie ich w stronę teorii krytycznej, która podda stanowiska neomarksistów rewizji, czyli wskaże ich mocne strony, a jednocześnie wyakcentuje ich niedostatki i zaproponuje realne alternatywy stanowiące rozwiązanie dla funkcjonowania szkół. Jedną z nich będzie pomyślenie o szkole jako o polu kontestacji i konfliktu, a zatem otwarcie dyskusji o potencjale oporu edukacyjnego w szkole, którego jednym z frontów byłaby polityczna walka o szkołę jako „pole możliwości, czyli miejsce, gdzie konkretne formy wiedzy, relacji społecznych i wartości mogą być nauczane w celu kształcenia uczniów ku umiejętności zajęcia miejsca w społeczeństwie z pozycji upełnomocnienia, raczej niż z perspektywy ideologicznego oraz ekonomicznego subordynowania” (Giroux 2005, s. 115)¹.

Wniosek z przeprowadzonej analizy nasuwał się następujący: rozsądniejsze byłoby określenie, na nasz roboczy użytek przynajmniej, pedagogiki Giroux mianem „krytycznej”, nie zaś „radykalnej”, albowiem wyraźnie zachodzi potrzeba oddzielenia projektu Giroux, podkreślającego produktywność, by rzecz tak ująć, nie tylko reproduktywne możliwości edukacji, od „Orwellowskiego pesymizmu” neomarksistowskiej, reprodukcyjnej tradycji krytyki edukacji, która zamyka całą swą interwencję na zdiagnozowaniu szkół jako perfekcyjnie działających mechanizmów dominacji i hegemonii kulturowej. Precyzując: nie należy posługiwać się etykietą

¹ Cytaty z prac anglojęzycznych przytaczane są w tłumaczeniu własnym autora niniejszego artykułu.

„radikalności” w odniesieniu do programu pedagogiki Giroux, gdyż czyniąc tak, utożsamiamy jego myśl z neomarksistowską teorią reprodukcyjnej funkcji szkoły *sensu stricto* albo – co prawie na jedno wychodzi – traktujemy ją jako kontynuację czy też rodzaj liberalnej wariacji na temat tejże.

Takie postawienie sprawy nie wystarczy jednak, jak się okazuje, by oddać sprawiedliwość stanowisku Giroux, w którego pracach pojęcie „radikalności” zajmuje nader eksponowane miejsce – zarówno na początkowym etapie twórczości naukowej, jak i w ostatnich jego publikacjach. Wprawdzie z czasem badacz całkowicie porzuca mówienie o swym programie jako o „pedagogice radykalnej” (co czynił bodaj w dwóch czy trzech pierwszych książkach), używając w to miejsce określenia *critical pedagogy*, niemniej jednak w jego tekstach co chwilę przecież natrafiamy na sformułowania typu: radykalna demokracja, radykalni nauczyciele, radykalna polityka, radykalna nadzieja, radykalna reforma oświaty czy radykalna etyka. W historii radykalizowania teorii, a równocześnie samego etosu, zadania i języka pedagogiki, to głos Henry’ego Giroux dobiega do nas dzisiaj w sposób najwyraźniejszy i najbardziej zdecydowany.

Na poniższych stronach chciałbym uzupełnić dotychczasowe rozumowanie, wprowadzające dystynkcję między terminami pedagogiki radykalnej i krytycznej, i dodać wyjaśnienie, co dokładnie, tj. jaki zakres znaczeniowy i ideologiczny kryje się za owym pedagogicznym radykalizmem, który głosi Giroux i który czyni niemal warunkiem uprawiania pedagogiki. Zaplanowana ekspozycja pozwoli dowieść przy okazji, że wraz z wprowadzeniem do pedagogiki etosu radykalności i krytyczności pojawia się konieczność pomyślenia o niej zdecydowanie szerzej nawet, niż czyni to Zbigniew Kwieciński, *de facto* ograniczający pole jej oddziaływania poprzez stwierdzenie, że pedagogika jest „nauką praktyczną, wspomagającą ludzi w ich uczeniu się i rozwoju” (2003, s. 12) – i na pewno głębiej niż w popularnie przyjętych kategoriach technologicznych, podług których pedagogika jawi się czasem jako całkiem neutralna dyscyplina naukowa posiadająca swój przedmiot badań, a czasem jako metodyczne działanie sprowadzające się do dydaktycznego procesu transmisyjnego.

Radykalność teorii reprodukcji

Dla otwarcia tematu zwróćmy ponownie uwagę na podstawową kwestię terminologiczną. Gdy w swoich kierunkowych publikacjach, powstających w latach 80., Giroux mówi o radykalnej teorii edukacji, radykalnych pedagogach czy po prostu o „radykałach”, odnosi się najczęściej do przedstawicieli reprodukcyjnej teorii edukacji. Jest to fakt tym bardziej znamieny, że Giroux swoje własne stanowisko w kwestii kierunku zmian w teorii edukacyjnej, praktyce pedagogicznej i polityce oświatowej próbuje wypracować w polemice zarówno z „radykałami”, jak i z konserwatywnie nastawionymi krytykami oświaty, obu zaś frakcjom zarzuca nadmierne i bezkrytyczne przywiązanie do koncepcji reprodukcji. Streszczając oba

stanowiska, autor powtarza, że o ile ci pierwsi oplakują stan, w którym szkolnictwo stało się sektorem w pełni służebnym, czyli reprodukcyjnym, wobec wartości, praktyk i imperatywów dominującego porządku gospodarczego (w domyśle: korporacyjnego), to druga formacja – konserwatywna – jest zdania, że szkoły wciąż w stopniu niewystarczającym przygotowują uczniów do uczestnictwa w rynku pracy, tak samo jak zawodzą we wdrażaniu ich w kulturę narodową i dominującą, czyli źle spełniają swoją funkcję... reprodukcyjną (Giroux 2005, s. 113–114).

Radykalna teoria edukacji i „radykałowie” to zatem, według Giroux, zamienniki poszczególnych stanowisk w ramach reprodukcyjnej teorii edukacji, inspirowanej – powtórzmy raz jeszcze – Marksowską analityką kultury dominującej oraz jego teorią antagonizmu klasowego (Giroux 1989, s. 128–130). Zastanawiające, że terminologia ta pozostanie wraz z rozwojem twórczości naukowej Giroux niezmienną, podobnie jak jego raczej negatywny stosunek do neomarksizmu i powstałej w jego łonie edukacyjnej „teorii korespondencji” (Bowles, Gintis 1976).

U podstaw proponowanej przez Giroux rewizji neomarksistowskiej szkoły krytycznej w badaniach edukacyjnych leży przekonanie, że „nie udało się jej pokazać, w jakiej mierze jej fundamentalne kategorie pozostają ważne jako źródło społecznej transformacji i emancypacji” (Aronowitz, Giroux 1985b, s. 117). Argument ten niezawodnie powraca we wczesnych publikacjach badacza wraz z hasłem, że **radykalna teoria edukacji porzuciła język możliwości na rzecz języka krytyki** (Giroux 2005, s. 114; Giroux 1989, s. 130). Hasło to ma uzmysławiać, iż teoretycy radykalni tak mocno zagłębili się w krytyczne opisywanie rzeczywistości szkół istniejących, że porzucili zadanie dociekania, czym szkoła mogłaby i powinna być, a także wyrażać sprzeciw Giroux wobec „Orwellowskiego pesymizmu” reprodukcyjnych wizji szkolnictwa, w ramach których jednostki ludzkie konstruowane są jako podmioty tak doskonale bierne, że najwyraźniej nieznane są im żadne dążenia związane z autokreacją, mediacją i sprzeciwem wobec dominacji. Takie opisy pozostawiają nas, jak podkreślają Giroux i Aronowitz, z obrazem szkoły jako „fabryki lub więzienia, gdzie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie działają w charakterze pionków realizujących role wyznaczone im przez logikę oraz społeczne praktyki systemu kapitalistycznego” (1985a, s. 71).

Obecnie zgódźmy się z twierdzeniem Giroux, że teoria korespondencji, tak jak i pozostałe teorie reprodukcji, bazujące na klasycznej krytyce ekonomii politycznej Marksa, istotnie jest „jednowymiarowa”, a w dodatku towarzyszy jej „Orwellowski” pesymizm, a nawet defetyzm, niepozwalający zaistnieć w dyskursie edukacyjnym nadziei na opozycyjną walkę przeciw dominującej ideologii, prowadzącą do zabrania głosu przez grupy systemowo subordynowane. Wpisuje się ona w długą tradycję teorii obiektywnej i abstrakcyjnej, odłączonej od „humanistycznego dziedzictwa nadziei” (Giroux 2005, s. 204) – będącego dla Giroux warunkiem wstępnym dla uprawiania wszelkiej myśli radykalnej – za to odpowiadającej w swej istocie generalnie „anty-utopijnemu klimatowi współczesnej teorii edukacyjnej” (Giroux 2005, s. 202).

Dokąd dalej prowadzi trop radykalności?

Ale co z kwestią radykalności, do której krytykowane teorie się odwoływały? Co dzieje się z samym **pojęciem radykalności** wraz z interwencją Giroux? Jak to pojęcie ewoluuje? Do jakich innych tradycji intelektualnych i strategii w historii myśli pedagogicznej odsyła? Jakie ideały pedagogiczne i kulturalne ewokuje? Jakie inne funkcje się przewiduje w ramach myślenia „radykalnego” dla szkoły, dla nauczycieli i pedagogów? Nie pozostawiliśmy jeszcze całkiem za sobą *radical educational theory*, za to przypomnieliśmy, że Giroux najczęściej utożsamiając ją z neomarksizmem, widzi w niej niedomiar radykalności. Wytłumaczymy zatem teraz, na jakich warunkach pojęcie radykalności ma zostać w pedagogice utrzymane; jak należy je rozumieć, aby dla pedagogiki pozostało ono przydatne.

Kluczem do zrozumienia, na jakim polu intelektualnych i ideologicznych odniesień funkcjonuje u Henry’ego Giroux pojęcie radykalności, jest pierwszorzędna rola, przypisywana przez autora „dyskursowi demokracji i etyki jako głównemu żywiołowi języka, którego używamy, by mówić o szkolnictwie” (Giroux 2005, s. 80). W pracach Giroux – pisze Lech Witkowski – „do głosu dochodzi zdeterminowany optymizm, którego przesłankę stanowi przekonanie, iż szkoła nie jest terenem ani przedmiotem walki o jednostronnej wymowie politycznej, kulturowej i społecznej, że charakter, kierunek i efektywność tej walki można i należy kształtować” (Witkowski 2007, s. 186). Mówiąc o pedagogice jako o „celowym usiłowaniu wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaki rodzaj wiedzy, charakteru moralnego i tożsamości wykreuje się w człowieku w obrębie konkretnych sieci relacji społecznych” (Giroux 2005, s. 120), Giroux dysponuje szeroką definicją pedagogiki, zdolną objąć sobą właśnie ową kwestię bezpośredniego „kształtowania” czy wpływania na kierunek oddziaływań wychowawczych oraz na samą politykę edukacyjną. Na tym tle Witkowski słusznie podkreśla, że nadrzędnym celem pedagogiki Giroux, jak też główną funkcją edukacyjną, jaką przypisuje się w niej szkole, jest „uczestnictwo w tworzeniu obywateli upełnomocnionych kompetencjami i doświadczeniem sprawstwa w przeobrażaniu rzeczywistości społecznej, w zgodzie z aspiracjami do wolności, sprawiedliwości i demokracji” (Witkowski 2007, s. 191).

W historii myśli pedagogicznej odnajdziemy idee, inicjatywy, ruchy i badania mające na celu rozbudowę pojęcia radykalności edukacyjnej w zgodzie ze wskazanym powyżej ideałem i nie zawsze nasuwające skojarzenie z marksizmem. Giroux przygląda się im wnikliwie; bada dyskurs radykalności w teorii i praktyce edukacyjnej „od *deschoolingu* do szkół alternatywnych”, powtarzając jednocześnie, że wciąż „próżno w nim szukać całościowej teorii krytycznej, która przerzuciłaby pomost między teorią edukacyjną a teorią społeczną i polityczną” (Giroux 1981, s. 63). Mapę przemierzanych przez autora ścieżek oraz łączonych wątków spróbujemy zarysować poniżej, akcentując wkład, jaki omawiane stanowiska wniosły w rozwój radykalnej teorii i praktyki edukacji, a także przypominając krytyczne uwagi kierowane ku nim przez Giroux.

...Od „radykalizmu treściowego” do „radykalizmu strategicznego”...

Giroux w ważnym artykule pt. *Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education* (Giroux 1981) analizuje główne „radykalne”, jak sam je nazywa, tendencje dominujące w latach 70. i 80. po stronie lewicy edukacyjnej i wyróżnia wśród nich dwa podejścia: te reprezentowane przez tzw. radykałów skupionych na treści (*content-focussed radicals*) oraz te, za którymi opowiadają się radykałowie skupieni na strategii (*strategy-focussed radicals*).

Oczywiście omawiany autor wie, że obie frakcje podzielają osadzoną w neomarksizmie perspektywę wyznaczaną przez **teorię korespondencji** (Bowles, Gintis 1976). Jego zdaniem należy ją rozumieć jako „jednoznaczną zgodność między kulturowymi środowiskami rodziny, szkoły oraz miejsca pracy, gdzie miejsce pracy oddziałuje determinującym i formacyjnym wpływem na pierwsze dwa pola socjalizacji. W ramach tego spojrzenia rodzina i szkoła odgrywają zasadniczą rolę we wpajaniu populacji tych wartości oraz dyspozycji, które przysłużyc się mają ciągłemu odtwarzaniu dominujących relacji produkcji” (Giroux 1981, s. 69).

Niedostatki i silniejsze punkty teorii korespondencji i teorii reprodukcji, zastosowanych do krytyki systemu oświaty, omawiałem za Giroux w artykułach poprzedzających niniejsze opracowanie (Kruszelnicki, 2016a; 2016b), dlatego w tym miejscu przypomnę jedynie konkluzję prowadzonej przez Giroux analizy. O ile docenia on neomarksizm za istotny wgląd, iż „szkoły nie da się badać jako miejsca odłączonego od instytucji socjoekonomicznych, w których jest ona usytuowana, w szczególności od instytucji i procesów związanych z pracą” (Giroux 1981, s. 69), stąd musi być ona problematyzowana jako agenda legitymizująca obowiązujący porządek społeczny, społeczny podział pracy i wynikającą zeń stratyfikację społeczną, to jednocześnie wskazuje, że znaczącym błędem badaczy takich jak Bowles i Gintis (a rzecz dotyczy również Bourdieu i Bernsteina) było karykaturalne wręcz przesocjalizowanie systemu szkolnictwa, który w tej perspektywie mechanicznie transmituje nierówności społeczne z pokolenia na pokolenie, nie napotykając przy tym na żaden opór ze strony żywych ludzkich podmiotowości. Ta surowa ocena nie zmienia jednocześnie faktu, że zarówno radykałowie treści, jak i radykałowie strategii zasługują jednak według Giroux na swoje miano, gdyż całkiem jasno mówią, na czym radykalne podejście do teorii i praktyki pedagogicznej powinno polegać.

Radykałowie treści widzą pedagogikę radykalną jako działanie demistyfikujące sposoby, w jakie dominujące ideologie reprodukowane są przez system szkolny. Wskazuje się tu – co czynią w swych pracach Michael F. D. Young (1976) i Michael Apple (1978) – że „instytucjonalnie selekcyjowana i sankcjonowana wiedza stosowana jest w celu konstruowania kulturowego uprawomocnienia dominujących poglądów i systemów wartości” (Giroux 1981, s. 64). Co istotne, ta treściowa analiza tradycyjnej pedagogiki, przekształcając się wkrótce w socjologię wiedzy szkolnej (Whitty, 1985), miała swoje przełożenie na praktykę dydaktyczną. Nieneutralne

spojrzenie na kwestię wiedzy pozwoliło w dużej mierze podkopać pozytywnie zorientowane praktyki nauczania, w ramach której metodyka nauczania w klasie szkolnej polega na wolnym ponoć od wartościowania transmitowaniu obiektywnej wiedzy, obiektywnych „faktów”, wprost do głowy społecznego wychowanka. W dalszej kolejności udało się w ten sposób zwrócić uwagę na szkodliwość rozwojową pedagogii orientujących się na rozwijanie konkretnych umiejętności przydatnych zawodowo i zdiagnozować ową ogólnospołeczną tendencję oświatową jako swoisty atak na edukacyjny ideał abstrakcyjnego, a przy tym krytycznego, samodzielnego myślenia.

Z kolei dla radykałów skupionych na strategii radykalne działanie pedagogiczne to „rozwijanie zdrowych, niealienujących relacji w klasie szkolnej”. Giroux zauważa, że podejście to wyrasta z długiej tradycji „radykalnego humanizmu”, znaczonej nazwiskami J.-J. Rousseau, W. Reicha, A. S. Neilla, C. Rogersa i E. Fromma. Zamiast twierdzić, tak jak radykałowie treści, że kontrola i opresyjne oddziaływanie władzy w szkole podporządkowane jest podtrzymywaniu wzorców obowiązującego systemu ekonomicznego, ta frakcja przypisuje tradycyjnemu systemowi szkolnictwa rolę reprodukcji hierarchicznych relacji społecznych, w których autorytet funkcjonuje zawsze w modelu „góra-dół”, i w których preferowanymi postawami w życiu społecznym są konformizm i posłuszeństwo, w żadnym wypadku nie inicjatywność i twórcza wyobraźnia (Giroux 1981, s. 65). Dominacja w tym modelu nabiera szerszego znaczenia: nie jest tylko wpajaniem obowiązujących ideologii społeczeństwa industrialnego, lecz przenika umysł i osobowość uczniów. Nie manipuluje się tu jedynie wiedzą, lecz ukierunkowuje się charakter ludzki ku naturalizacji stosunku podporządkowania i zawężenia perspektyw emancypacyjnych (por. Giroux 1981, s. 65). Obnażenie tej funkcji tradycyjnych pedagogii uprawianych w klasie szkolnej Giroux uznaje za najmocniejszy punkt programu omawianej formacji. Nadto autor dodaje, że w centrum koncepcji teoretyków strategii leży przekonanie – nieco naiwne, jak później wykaże w swojej krytyce, niemniej jednak radykalne w swej istocie, gdyż mające na celu demokratyzację stosunków społecznych w klasie szkolnej – że jeśli uczniowie doświadczą w procesie nauczania pewnej jakościowej zmiany, odnajdą się wówczas w lepszej pozycji, aby rzeczywiście odczuć posiadaną przez siebie podmiotowość oraz myślową autonomię. Dlatego Giroux powtarza, że „w relacjach społecznych radykalny oznacza libertariański: afirmujący wolność jednostki przeciwko żądaniom systemu” (Giroux 1981, s. 65).

Krytyka, jaką Giroux kieruje w stronę radykałów strategii, polega na wykazaniu, iż przeakcentowanie sentymentalnych ideałów uczniowskiej autonomii, potrzeby samoaktualizacji (za psychologami humanistycznymi) i spontaniczności może w istocie prowadzić do demotywowującego uczniów leseferyzmu, w myśl którego ich dobre samopoczucie jest ważniejsze od niezależnego myślenia, zaś spontaniczność myślenia jest z wolnością warunkowaną przez realną transformację świadomości. Nieprzywiązywanie większej wagi do treści czy programu nauczania sprawia, że radykałowie strategii nie są w stanie odnieść relacji szkolnych (o których humanizację

chcieli na nowo zadbać) oraz tego, co dzieje się w klasie szkolnej, do szerszego kontekstu społeczno-politycznych sił istniejących w społeczeństwie, a w ten sposób depolityzują działanie pedagogiczne (Giroux 1981, s. 66).

Zarzut skierowany pod adresem radykałów treści będzie w tym względem lustrzanym odbiciem powyższego twierdzenia. Giroux argumentuje, że dla tej formacji treść prowadzonego kursu jest istotniejsza od relacji społecznych w procesie edukacji. Dla przykładu: radykałów treści nie będzie interesowała metodyka i styl nauczania, jakim dysponuje nauczyciel frontalnie podający wiedzę uczniom usadzonym jedni za drugimi w ławkach ustawionych w rzędy. Prowadzony przez niego przedmiot ma charakter krytycznego konwersatorium, zaś ta grupa badaczy utrzymywać będzie, że krytyczny potencjał zajęć nie ucierpi w żaden sposób z powodu formy ich prowadzenia, gdyż naczelną kwestią jest sama treść przerobiona na zajęciach. Jak ocenia Giroux, radykałowie treści, jakkolwiek myślą właściwie, chcąc zademonstrować uczniom fikcyjność idei wiedzy neutralnej i apolitycznej, zacierają podstawową różnicę między lekcją opresyjną a lekcją radykalną. Ukryte przekazy i ideologie wpisane w style pedagogiczne pozostają poza ich percepcją (Giroux 1981, s. 67).

Tak oto oba prezentowane obozy radykalnych teoretyków edukacji wydają się wpadać w tę samą pułapkę: nie potrafią połączyć w ramach jednej teorii i odpowiadającej im praktyki imperatywu nauczania radykalnych treści z imperatywem radykalnego przeformułowania relacji społecznych w klasie szkolnej, opowiadają się za jednym tylko z nich – kosztem zignorowania drugiego.

...Do Paola Freirego (i Szkoły Frankfurckiej)

Nie mamy tu miejsca, by w pełni oddać dług koncepcyjny i filozoficzny, jaki Henry Giroux zaciągnął u Paola Freirego. Podobnie nie możemy poświęcić wystarczającej uwagi długiej i żywej dyskusji prowadzonej przez obu badaczy jeszcze za życia brazylijskiego pedagoga, następnie zaś po jego śmierci. Giroux pisał i myślał o pedagogice Freirego bardzo dużo, czego rezultatem były nie tylko przecież wspólne książki i rozmowy, lecz nade wszystko „język możliwości i nadziei”, jakiego nauczył się od mistrza i jaki rozwinął i zintensyfikował we własnym projekcie pedagogiki krytycznej. Ta sekcja rozważań ma za zadanie pokazać w kilku punktach podejście Freirego do radykalnej teorii edukacji. Akcent położony zostanie na edukację jako formę polityki kulturalnej oraz na wykształcenie rozumiane jako konieczny warunek emancypacji – idee, które Giroux uznaje za fundamentalne dla pedagogiki będącej „jednocześnie głosem wyzwolenia, jak i ciągłym procesem radykalnej rekonstrukcji” (Giroux 1981, s. 129).

W porównaniu z osiągnięciem Freirego – twierdzi Giroux – zastane teorie edukacyjne wypracowane przez radykałów treści i radykałów strategii mogą co najwyżej **uchodzić** za podejścia radykalne (Giroux 1981, s. 128). Jest tak dlatego, że żadnej z nich nie udało się sprostać ideałowi **radykalnej praktyki**, czyli właściwemu

połączeniu teorii z transformatywnym działaniem. Podkreślenie przez Giroux tej kwestii od razu nasuwa na myśl filozofię społeczną Szkoły Frankfurckiej, dla której przedstawiciele, dokonujących własnej reinterpretacji marksizmu, problem teorii przełożonej na praktykę miał kapitalne znaczenie. Skądinąd w trybie dygresji warto zauważyć, że koncepcje frankfurtczyków stanowią dla Giroux stały układ odniesień i inspiracji, o czym nie zawsze wspomina on bibliograficznie.

Rozwińmy ten wątek i dopowiedzmy, że po Adornie i Horkheimerze zagadnienia teorii przełożonej na praktykę oraz urzeczywistnienia związku między twierdzeniami rozumu namyślającego się nad tym, co jest, a zaleceniami rozumu namyślającemu się nad tym, jak być powinno, podejmuje Jürgen Habermas w pracy *Knowledge and Human Interests* (1971). Rozwiązanie proponowane przez niemieckiego filozofa polega najpierw na wykazaniu, iż ludzie mają interes w wytwarzaniu wiedzy, a jest nim zachowanie tożsamości i samozachowanie, czyli przetrwanie. Odpowiada temu techniczny interes wiedzy, ale jako że człowiek żyje nie tylko w świecie natury, lecz we własnym świecie kultury, a wyzwolenie, dzięki wiedzy technicznej, od ograniczeń naturalnych wcale nie oznacza wyzwolenia od ograniczeń społecznych i politycznych, zachowanie ludzkiej tożsamości i egzystencji w świecie wymaga ukierunkowania poznania także na interesy praktyczny i emancypacyjny, któremu służą nauki hermeneutyczne i krytyczne. Ma to swoje istotne implikacje, z czego najważniejszą jest krytyka pozytywizmu, wraz z założeniem o jedynie epistemicznym statusie wiedzy. Okazuje się, że wiedza nigdy nie może być niezależna, „obiektywna” i neutralna, jako że jest ona każdorazowo uwikłana w intersubiektywne formy rozumienia – służy przecież ludzkim interesom.

Bez wątpienia taki sposób myślenia o wiedzy i istocie nauki odnajdziemy u Paola Freirego. Pedagogika jest dla niego nauką o intencji praktycznej, krytycznej i emancypacyjnej, czemu odpowiada argument, że wszystkie teorie edukacyjne są w istocie teoriami politycznymi. „Frankfurcka” koncepcja połączenia teorii i praktyki widoczna jest w dominującym w pracach Freirego przekonaniu o politycznej naturze pedagogiki. W „każdą koncepcję edukacji – komentuje Giroux – wpisane są wartościowania i wybory dotyczące natury ludzkiej, użytku robionego z autorytetu, znaczenia wiedzy i wreszcie – wizji tego, jak miałyby wyglądać dobre życie” (Giroux 1981, s. 129). Nadto sama teoria wiedzy Freirego, w tym wiedzy pedagogicznej, wybitnie odpowiada Habermasowskiej koncepcji hermeneutycznego i krytyczno-emancypacyjnego interesu poznawczego, gdyż rozumienie będące wynikiem tak projektowanej refleksji pedagogicznej „wpływa na samowiedzę podmiotów społecznych, dopomagając w uzyskaniu tożsamości, w tym i tożsamości klasowej” (Szahaj 1985, s. 141).

Przybliżyliśmy filozoficzne źródło radykalności pedagogiki Freirowskiej, zwracając uwagę na jej kierunek emancypacyjny i transformatywny. W książce *Pedagogy of the Oppressed* odnaleźć można zresztą mnóstwo wypowiedzi mówiących o wadze refleksji, której konsekwencją ma być wyzwalające działanie. Oto trzy przykłady:

Aby przezwyciężyć warunki uciśnienia, ludzie muszą najpierw rozpoznać jego powody tak, by poprzez działanie transformacyjne mogli wytworzyć nową sytuację, która umożliwi im dążenie do pełni człowieczeństwa (Freire 2005, s. 47);

Rozwiązania tego nie da się osiągnąć w trybie idealistycznym. Aby uciśnieni mogli rozpocząć walkę o swoje wyzwolenie, rzeczywistość opresji muszą spostrzegać nie jako zamknięcie świata, lecz jako pewną ograniczającą sytuację, którą można zmienić (Freire 2005, s. 49);

Prawdziwą solidarność odnajdujemy jedynie w akcie miłości, w jego wymiarze egzystencjalnym, w jego praktycznych świadectwach. Twierdzić, że mężczyźni i kobiety są osobami ludzkimi i jako tacy powinni być wolni, i nie robić nic konkretnego, żeby twierdzenie to zamienić w rzeczywistość, jest farsą (Freire 2005, s. 50).

Problem leży w tym, że w *Pedagogy of the Oppressed* słowo „radykalny” używane jest nagminnie, a nigdzie nie ma czytelnego wyjaśnienia, co w istocie przez to określenie się rozumie. W późnej swojej książce *Pedagogy of Hope* (1994/2002) Freire w pewnym momencie powiada: „wierzę, a raczej jestem przekonany, że nigdy bardziej nie potrzebowaliśmy radykalnych stanowisk, w sensie radykalności, jakiemu orędownąłem w *Pedagogy of the Oppressed*, bardziej niż dzisiaj”, lecz dalej trudno zgadnąć, co dokładnie autor ma na myśli.

Pozostaje nam tedy próba rekonstrukcji, oparta na rozpoznaniu kluczowej idei brazylijskiego pedagoga, jaką jest edukacyjny imperatyw formowania krytycznej świadomości i krytycznego myślenia, które Alvin Gouldner definiował, wskazując na „zdolność do czynienia problematycznym tego, co dotąd traktowane było jako po prostu dane [...], umiejętność myślenia o naszym myśleniu” (Freire 1976, s. 49).

Pomocne jest tu spostrzeżenie Antonii Darder (Freire 2014, s. 109–110) – jednej z uczennic Freirego – iż moment, w którym wcześniej uformowana krytyczna świadomość dojrzeje do świadomości politycznej oraz do zaangażowania w działanie, jest momentem sygnalizującym „radykalizację” jednostek ku urzeczywistnianiu życia wyemancypowanego. W tym kontekście Freireowskie *conscientização* możemy pojmować jako proces wyzwolenia, którego początkiem jest przebudzenie – „nowe narodziny, w dodatku bolesne” (Freire 2002, s. 49) – zwieńczeniem wyłonienie się „nowego istnienia, niebędącego już ani opresorem, ani opresjonowanym, lecz człowiekiem zaangażowanym w osiągnięcie wolności” (Freire 2002, s. 49), pomiędzy zaś tymi punktami zachodzi radykalizacja jednostkowej postawy wobec własnego funkcjonowania w świecie. Freire mówi tu o „wybieraniu opcji radykalnej” (Freire 1983, s. 110), w myśl której świadomość różnorodnie generowanego zdeterminowania, ograniczenia czy właśnie „zniewolenia” w kulturze przekształca się „w radykalny wymóg” (Freire 1983, s. 48) zmieniania konkretnych sytuacji powodujących opresję,

a także „brania na siebie walki o zmienienie struktur społeczeństwa, które dotychczas były jej źródłem” (Shaull 2005, s. 33).

Tak jak edukacja jest polem „walki kulturowej”, tak uruchomienie procesu radykalizowania się postaw emancypacyjnych jest u Freirego stawką i celem oddziaływania pedagogicznego. Służyć temu ma przede wszystkim dialog, w ramach którego pedagog nie ma prawa oddziaływać „bankowo”, deponując odpowiednie treści w rzekomo niczym niezapełnionych umysłach ludzi wchodzących z nim w relacje. Jak pisze Freire: „kobieta lub mężczyzna, którzy przypisują sobie oddanie idei wyzwolenia, za to są niezdolni do wejścia w *komunię* z ludźmi, których uważają za całkowicie pogrążonych w ignorancji, poważnie się myślą. Ów nawrócony nauczyciel (*the convert*), który podchodzi do ludzi, ale odczuwa niepokój, widząc każdy czyniony przez nich krok, każdą wątpliwość, jaką wyrażają i każdą sugestię, z jaką występują i na powrót próbuje narzucić im swój «status», **trwa w nostalgii za swoimi początkami**” (podkr. W. K.; Freire 2005, s. 61). W wyróżnionych tu słowach widzimy krytykę wymierzoną przez Freirego w tych pedagogów, którzy lubią od czasu do czasu rozprawiać o „upełnomocnieniu” poprzez edukację – co, jak wiemy, jest bardzo *en vogue* w kręgach akademickich – za to w praktyce, nie potrafiąc ani zneutralizować swojego wieloźródłowego uprzywilejowania, ani ograniczyć marzenia o twardej perswazyjności, uciekają się do modelu frontального i autorytarnego podawania wiedzy, dość odległego od ideału charakteryzowanego przez Lecha Witkowskiego formułą, że autorytet to nie ten, kto ma prawo pytać, lecz ten, kogo my możemy pytać (Witkowski 2009a; 2011). „Dialog z ludźmi – pisze tymczasem Freire, znów używając interesującego nas słowa – jest radykalnie potrzebny przy każdej rewolucji. To on czyni ją właśnie rewolucją, a nie wojskowym zamachem stanu” (Freire 2005, s. 128). Po chwili zaś dodaje: „ów dialog, radykalnie potrzebny, by zaistniała rewolucja, odpowiada innej radykalnej potrzebie istnienia kobiet i mężczyzn, którzy nie mogą być naprawdę ludzcy poza procesem komunikacji” (Freire 2005, s. 128). A więc najpierw komunikacja z samym sobą, ku rozpoznaniu determinujących nasz los okoliczności, które można próbować zmienić, następnie dialog z innymi „w celu twórczego uczestnictwa w rozpoznawaniu toczących się transformacji, by pomóc w nich i je przyspieszyć (Freire 1983, s. 12), wreszcie zaś „zastosowanie świadomości krytycznej ku organizowaniu kolektywnego działania zmierzającego do ulepszenia świata” (Darder 2014, s. 114), czemu nieodłącznie towarzyszy **radykalna nadzieja** i pedagogiczna wiara w świat, w człowieka, w sens i siłę wspólnego działania ku zmianie społecznej. Wydaje się, że właśnie w ten sposób rysowałby się proces radykalizacji postawy emancypacyjnej według Paola Freirego.

Tę filozofię edukacji przejmują od Freirego Peter McLaren, Henry Giroux oraz inne środowiska pedagogów krytycznych nie tylko w krajach zachodnich. W ich pracach można wskazywać niezliczone nawiązania do myśli Freirego. U Giroux szczególnie widoczne jest przywiązanie do Freirowskiej idei historycznej otwartości wszelkiego ludzkiego doświadczenia. „Nie akceptuję historii jako determinizmu (...). Wierzę w historię jako możliwość” – mawiał Freire (cyt. za: Macedo 1997,

s. 310) – i to właśnie przekonanie legło u samych podstaw krytyki reprodukcyjnych teorii edukacji, sprawnie przeprowadzonej przez Giroux i Aronowitza w ich książce *Education Under Siege* (1985a; 1985b). McLaren i Giroux, jako najbardziej prominentni głosiciele idei radykalnych w pedagogice, konsekwentnie uprawiają „język nadziei i walki” (Giroux 1997, s. 100), nie romantyzując ani nie idealizując bynajmniej tych słów, lecz podtrzymując ich znaczenie polityczne, a w edukacji i wykształceniu dostrzegając „warunek wstępny rozumienia społecznie konstruowanej istoty podmiotowości i doświadczenia oraz określania, w jaki sposób wiedza, władza i praktyka społeczna mogą być kolektywnie formowane w służbie demokratycznemu społeczeństwu” (Giroux 2005, s. 155).

Przywołując ponownie słowa L. Witkowskiego, możemy powiedzieć, celem rekapitulacji, że istotę radykalnej pedagogiki – w ujęciu Freireowskim, promieniującym na cały późniejszy nurt *critical pedagogy*, w znacznym stopniu określa motyw „sprzyjania okazjom nabywania i utrwalania odwagi cywilnej” (Witkowski 2007, s. 128), od czego zresztą uzależniony tutaj zostaje proces upodmiotowienia i upełnomocnienia.

...Do rekonstrukcjonizmu społecznego

W historii myśli pedagogicznej poczesne miejsce zajmuje – bardzo bliska programowi Paola Freirego – formacja, pojmująca edukację jako drogę do zmiany społecznej oraz kładąca nacisk na kwestię **edukacji obywatelskiej**, dla której wyzwaniem „nie jest tylko pielęgnowanie demokratycznych procedur, ale i dążenie do takiego przekształcenia demokracji, aby jak największa liczba ludzi uczestniczyła faktycznie, pośrednio lub bezpośrednio w sprawowaniu władzy” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 112). Demokracja stanowi w rekonstrukcjonizmie społecznym – bo o tym kierunku filozoficznym i antropologicznym w pedagogice mówimy – pewien etycznie ugruntowany sposób bycia, do którego istoty należy troska o jej podtrzymywanie, wynikająca z poczucia, że dobro, jakie zapewnia demokracja, nie jest dane raz na zawsze, że „jeśli systemowi rządów demokratycznych nie będzie towarzyszyć ciągle poczucie braku pełnej satysfakcji, to może się zdarzyć, że utracone zostanie nawet to, co zostało osiągnięte” (tamże, s. 112).

Theodore Brameld – najwybitniejszy przedstawiciel rekonstrukcjonizmu – a wraz z nim George Counts, John Childs, Harold Rugg i John Dewey z pozycji pragmatyzmu i progresywizmu twierdzili, że urzeczywistnienie ideału ogólnoswiatowej demokracji, nie tylko lokalnie amerykańskiej, możliwe jest dzięki edukacji; co więcej, wskazywali, że edukacja, będąc zanurzona w kulturze istniejącej i odpowiedzialna za uczenie jej rozumienia, musi być także drogą do zmiany kultury. Idea ta zostaje później przejęta przez pedagogów krytycznych, w tym bardzo wyraźnie przez Giroux i McLarena (Nash, 2000, s. 7). Należy jednocześnie mieć w pamięci częściowo przynajmniej słuszną uwagę Zielińskiej-Kostyło, iż rekonstrukcjonizm i pedagogika krytyczna to w gruncie rzeczy dwie odrębne filozofie

edukacji i trudno byłoby wykazać ich logiczną ciągłość (Zielińska-Kostyło 2005, s. 21). Ten stan rzeczy nie zmienia jednak faktu, że w pracach Henry'ego Giroux rezonuje co najmniej kilka kierunkowych koncepcji powstałych w łonie rekonstrukcjonizmu, który on sam określa jako jedną z „radykałnych tradycji historycznych oferujących definicję moralnej i politycznej walki jako formy odpowiedzialnego oporu i działania” (Giroux 2005, s. 81). Wydaje się, że trop ten umknął polskiej badaczce, niedostrzegającej, iż kwestię ciągłości historycznej idei rozstrzyga się u Giroux poprzez penetrowanie historii intelektualnej w poszukiwaniu właśnie momentów oporu, protestu przeciwko dominacji, transformatywnego myślenia o edukacji, słowem – przejawów radykalności.

Ogólnie rzecz ujmując, lista „radykałnych” idei rekonstrukcjonizmu, z którymi pracuje Giroux, czy gotów jest to przyznać, czy nie, wyglądałaby, jak sądzimy, tak oto:

- imperatyw rekonstruowania społeczeństwa ku etycznym ideałom;
- osadzenie edukacji ściśle w pluralistycznym kontekście kultury, przekładające się na zaakcentowanie jej wymiaru politycznego;
- wiara w możliwość stworzenia świata sprawiedliwszego, doskonalszego, traktowanie demokracji jako pewnego „ideału porządku społecznego, który ma dopiero nadejść” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 108), przy realizacji którego „ogromną rolę mają do spełnienia nauczyciele i inne osoby odpowiedzialne za edukację” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 108);
- wskazanie na związek między kryzysem edukacji i kryzysem kultury; zwrócenie się do edukacji w celu przezwyciężenia kryzysu kultury;
- przekonanie o „możliwości kształtowania kultury poprzez edukację i zwrotnie edukacji poprzez kulturę” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 228–229).

Skonstruowana wokół powyższych zasad „pedagogika dla demokracji” (Giroux 2005, s. 86) stanowiła dla autora *Theory and Resistance in Education* „nowe rodzenie” i radykalizację liberalnych i neomarksistowskich teorii edukacyjnych oraz podejść pedagogicznych, ponieważ w ramach własnej „publicznej filozofii” (Giroux 2005, s. 87), łączącej szkolnictwo, demokrację i etykę z imperatywem przemiany porządku społecznego, „dalece wykraczała poza redukcyjny, liberalny obraz demokracji jako pola kojarzonego z głosowaniem, wyborami i rządzeniem” (Giroux 2005, s. 82). Jak dalej pisze Giroux: „W pracach wielu rekonstrukcjonistów demokracja obejmowała wszystkie te instytucje, w których oddziaływanie autorytetu i władzy skierowane było na kształtowanie zarówno polityki państwowej, jak i ideologicznych filarów życia codziennego. Co więcej, w dyskursie tym demokracja i etyka stawały się współzależne w ramach ogólnej teorii edukacji i teorii zmiany społecznej. Dla rekonstrukcjonistów społecznych takich jak John Childs demokracja zapewniać miała podstawę etyczną oraz polityczne odniesienie zarówno dla krytyki społecznej, jak i społecznej transformacji” (Giroux 2005, s. 82).

Przypomnijmy, że we wczesnym neomarksizmie w studiach edukacyjnych niemal nie było mowy o trosce o demokrację oraz edukacyjne kształtowanie postaw

obywatelskich. Rozumienie kultury zastanej oznaczało jej demaskacyjną krytykę pozbawioną jednak „języka możliwości”, zaś wymiar polityczny podobnie ograniczał się do wskazywania omnipotencji mechanizmów ideologii i dominacji bez odniesienia do normatywnego celu edukacji, do dyskursu moralnego i bez wyobrażenia o innej przyszłości. W książce *Teachers as Intellectuals* Giroux oskarżał teoretyków reprodukcji o brak zaangażowania, dla którego określenie „krytyki ideologii” miało być jedynie przykrywką (Giroux 1988, s. 205).

Na tym tle wcześniejsze idee rekonstrukcjonizmu wydają się przynosić zmianę w kierunku myślenia o reformie edukacji o 180 stopni, zaś myśl Giroux koresponduje z nimi w nader przejrzysty sposób, na polach, które doprawdy trudno tu wszystkie wymienić. Przede wszystkim tak rekonstrukcjonisci, jak i Giroux postulują rozwijanie politycznych strategii łączących szkoły z szerszymi ruchami społecznymi i sferami publicznymi. Wynika to z przekonania, że „przewyciężenie kryzysu edukacji tylko za sprawą oddziaływań wewnątrz jej obszaru (np. poprzez zmianę programu nauczania bez uwzględnienia procesów kulturowych zachodzących w społeczeństwie, a nawet ogólniej – w świecie) czy traktowanie jej wyłącznie jako echo kultury wydaje się niemożliwe” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 227). Dalej, rekonstrukcjonistów i Giroux zbliża do siebie przekonanie o konieczności „ciągłego wysiłku rozpoznawania własnej sytuacji kulturowej oraz troski wszystkich ludzi o komunikację między kulturami” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 364), na co wskazywał Giroux, doceniając tę formację za wypracowanie własnej „polityki różnicy” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 85). Dochodzi do tego podkreślenie wagi edukacji jako zarówno wdrażania – w sensie transmisji – w kulturę istniejącą, jak i przygotowywania do kwestionowania i przekształcania zastanego stanu rzeczy w ciągłym dążeniu do emancypacji i w trosce o urzeczywistnienie inkluzyjnej demokracji. Wreszcie, zarówno u rekonstrukcjonistów, jak i u Giroux odnajdziemy rozważania o roli nauczyciela jako intelektualisty o dużym marginesie swobody, zaangażowanego w kształtowanie postaw obywatelskich i krytycznych (Dewey, Counts) oraz jako działacza publicznego pracującego także poza szkołą na rzecz rozwiązania społecznych i politycznych dylematów społeczeństwa jako takiego (Childs).

Wymienione wątki należy rozpatrywać jako część zbioru radykalnych idei edukacyjnych, których wspólny mianownik może stanowić motyw sprzeciwu wobec *status quo*, oporu wobec panujących ideologii, akcentowanie „współodpowiedzialności nas wszystkich za obecną postać kultury (...) i potrzeby skupienia się nie na prywatności i indywidualności, ale na myśleniu i działaniu w wymiarze szerszej wspólnoty” (Zielińska-Kostyło 2005, s. 364). Innymi słowy, wybija się u rekonstrukcjonistów troska o demokrację jako etycznie ugruntowany sposób życia. Pomijając z konieczności omówienie kierunków krytyki stanowisk rekonstrukcjonistycznych, możemy powiedzieć, że w warstwie swych podstawowych wartości i ideałów (w niewielkim niestety stopniu w wymiarze praktycznych rozwiązań) rekonstrukcjonizm społeczny pozostaje także i dziś istotną i wciąż aktualną filozofią edukacji, na której tle Girouxowskie nawoływanie do „walki o demokrację,

a przeciwko opresji tak w szkole jak i poza jej murami” (Giroux, 2005, s. 202) może jawić się jedynie jako próba dalszej radykalizacji dyskursu oryginalnie i z istoty swej już radykalnego.

Giroux: dookreślenie pojęcia radykalności pedagogicznej i pytanie o tożsamość pedagogiki krytycznej (konkluzje)

I've always felt that whatever contribution I made to critical pedagogy was very modest compared to others in the field

(Henry Giroux 2005a, s. 195).

Docieramy do punktu, w którym możemy zadać pytanie o specyfikę „radykalności”, jaką swojej myśli pedagogicznej może przypisać Henry Giroux. Pamiętamy, że z początku Giroux, prowadząc krytyczny dialog z zastanymi radykalnymi teoriami edukacji i wystawiając im często nienajlepsze świadectwa, nie waha się określać także własnego projektu mianem pedagogiki radykalnej, co bez należytego wyjaśnienia nierzadko przeplata z „pedagogiką krytyczną” (Giroux 1989, s. 144–151), aby ostatecznie pozostać przy tym ostatnim określeniu. Tymczasem im bardziej zagłębia się on w historię myśli pedagogicznej, tym wyraźniej dostrzega konieczność dookreślenia i sprecyzowania własnego stanowiska na tle omawianych dyskursów radykalnych; po pierwsze dlatego, że mają one dlań swoje niedostatki, po wtóre dlatego, że z nich właśnie czerpie on swoje najważniejsze inspiracje, od nich przejmuje kierunkowe idee, twierdząc jednocześnie, że winny być one w dalszym ciągu radykalizowane.

Czy Giroux chce osiągnąć więcej niż to, co osiągnęły dotychczasowe teorie i praktyki radykalne? Niektóre jego wypowiedzi na to właśnie by wskazywały. W odniesieniu do progresywnej filozofii edukacji badacz powiada, iż wprowadzie jego własne stanowisko ma swój dług u Johna Deweya, ale jednocześnie „próbuję poszerzyć jego projekt demokratyczny. Podkreśla ono ideę szkół jako istotnej areny walki o demokrację, ale różni się od poglądów Deweya, gdyż indywidualne i społeczne uppełnomocnienie uczniów postrzega jako związane nie tylko z polityką kultury klasy szkolnej, lecz również z polityczną i społeczną walką odbywającą się poza murami szkoły” (Giroux 2005, s. 202). O Summerhill A. S. Neilla (1960) badacz powiada, iż projekt ten bardziej przypomina „uprawianie psychologii pozbawionej jakiegokolwiek głębi, aniżeli formę radykalnej praktyki” (Giroux 1981, s. 127). Prace Bowlesa i Gintisa, Paula Willisa, Basila Bernsteina czy Geoffa Whittiego Giroux docenia za uruchomienie języka krytyki skupionej na odsłanianiu niejawnych, ideologicznych celów edukacji szkolnej, lecz odmawia im statusu pedagogiki krytycznej (Giroux 2005a, s. 125), co wydawałoby się nawet słuszne, gdyby nie fakt, iż samą teorię reprodukcji aplikowaną przez neomarksistów niesprawiedliwie uważa za „historyczny relik” (Giroux 1981, s. 93), co kłóci się z jego własnym spostrzeżeniem, że radykalny język teorii reprodukcji „miał olbrzymi wpływ na mobilizację ruchu

pedagogiki krytycznej” (Giroux 2005a, s. 126). Nadto autor zdaje się zapominać, że późniejsi krytycy edukacji, związani z neomarksizmem, prezentowali idee opozycyjne w sensie ogólnego przekonania, a dominujący system relacji społecznych w zaawansowanych społeczeństwach kapitalistycznych należałoby zreformować ku stosunkom bardziej demokratycznym i egalitarnym. Z kolei twierdząc że zależy mu na stworzeniu koncepcji edukacji, w ramach której „klasy szkolne postrzega się jako aktywne pola publicznej interwencji i walki społecznej” (Giroux 2005, s. 181) i że chce praktyki pedagogicznej, która „zbuduje konkretne związki między szkołami a społeczeństwem poprzez wyprowadzenie uczniów poza klasę szkolną” (Giroux 1981, s. 85), Giroux brzmi tak, jakby otwierał zupełnie nowy rozdział w radykalnej teorii edukacji, albowiem nie zaznacza wyraźnie, że podobne propozycje wysuwali choćby Paolo Freire (praca z dorosłymi poza formalnym systemem edukacji), John Dewey i Theodore Brameld. Dewey uczył w *Democracy and Education*, że: „Uczenie się w szkole powinno być zbieżne z uczeniem się poza szkołą. Pomiędzy nimi powinna istnieć wolna naprzemienna gra. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z wieloma punktami stycznymi między społecznymi interesami uczenia się szkolnego i pozaszkolnego (Dewey 2001, s. 366).

Brameld nie raz podkreślał, że dla niego „szkoły publiczne są ważnymi narzędziami rozszerzania demokracji na wszystkie wymiary społeczeństwa” (Thomas 1999, s. 262; cyt. za: Zielińska-Kostyło 2005, s. 134), zaś jego koncepcja interkulturowych programów nauczania mówiła dokładnie o konieczności „wyprowadzenia uczniów poza szkołę” – wejścia w życie lokalnych społeczności, jeśli liczyło się poznawanie odmiennych kultur w ich szerokim spektrum.

W przywoływanej tu często książce *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* z 1981 roku Giroux ogłasza jeden ze swoich manifestów. Pisze: „Moment prawdy dla radykalnej teorii edukacji sprowadza się z jednej strony do jej zdolności wspomaganie uczniów w krytycznym przemierzaniu własnej podmiotowości i zrywaniu ze zdroworozsądkowymi założeniami wiążącymi ich z dominującymi strukturami władzy i kontroli. Z drugiej strony, przetrwanie takiej teorii zależy od jej powodzenia w wykreowaniu podmiotowych uwarunkowań, pozwalających wziąć udział w ruchu wyzwolenia, którego celem jest przebudowa podstawowej struktury społeczeństwa (Giroux 1981, s. 85).

Po uważniejszym spojrzeniu na najistotniejsze – i dyskutowane przez samego Giroux – radykalne koncepcje pedagogiczne, znaczone nazwiskami Freirego, Deweya, Bramelda, Childsa, Bowlesa i Gintisa, Willisa, a nawet Habermasa, możemy powiedzieć, że w wypowiedzi tej rezonuje cała bogata tradycja myślenia o demokracji jako środka i celu edukacji, o szkole jako sferze publicznej, o nauczycielu jako transformatywnym intelektualistcie, o alfabetyzacji krytycznej i obywatelskiej jako prawomocnym elemencie programów nauczania, o oświacie jako nadrzędnym środku społecznej rekonstrukcji. To na tej tradycji i z jej wnętrza wyrasta pedagogika krytyczna Henry’ego Giroux, zgodnie z zasadą noszącą wszakże znamiona

oczywistości, że żadna koncepcja humanistyczna nie powstaje na kulturowej i intelektualnej pustyni.

Płynie z tego inny jeszcze wniosek. Otóż okazuje się, w świetle wykazanych paralel między myślą Giroux a poszczególnymi ekspresjami radykalnej myśli edukacyjnej, że trop radykalności nie prowadzi ku dalszym i nowym odśłonom radykalizowania teorii, praktyki i języka pedagogiki. Nie jest więc tak, że pedagogika krytyczna stanowi radykalizację dotychczasowego dyskursu pedagogiki radykalnej. Co najwyżej rzecz można – i wie to Giroux – że dyskurs pedagogicznej radykalności, w którego centrum stoi ideał radykalnej, krytycznej demokracji, został w ostatnich (wielu) dekadach porzucony: zdevaluowany, wyśmiany i skierowany na śmietnik idei pod presją neoliberalnej, kulturowo konserwatywnej logiki patologicznej instrumentalizacji oświaty poprzez zadekretowanie jej czysto technicznych, ekonomicznych i zawodowych celów.

Giroux myli się za każdym razem, gdy twierdzi, że radykalni pedagodzy tak dalece zagłębili się w krytykę systemu edukacji, że stracili z oczu język możliwości. Można pokazywać, powtórzmy raz jeszcze, że nawet u neomarksistów, pracujących z teorią reprodukcji, taki język istniał (Willis 1976; 1983; Anyon 1980; 1981a; 1981b; Rikowski 2002). Jak dowodziliśmy w tym artykule, radykalność w teorii edukacji i radykalność pedagogiczna to przede wszystkim konkretne opozycyjne strategie oraz myślenie uniwersalnie tematyzujące kwestię upełnomocnienia oraz edukacji obywatelskiej, emancypacyjnej i krytycznej – nie zaś tylko „język krytyki”, jak argumentował w wielu miejscach Giroux. Twierdzenie autora, że „główne dążenie pedagogiki krytycznej winno skupiać się na wytwarzaniu wiedzy dającej konkretne możliwości upełnomocnienia ludzi” (Giroux 2005, s. 103), naprawdę zatem nie pomaga w określeniu szczególnie nowatorskiej specyfiki jego programu, ponieważ *de facto* stanowi powtórzenie – jak wiele innych jego podobnie brzmiących wypowiedzi – paradygmatycznego w ramach koncepcji radykalnych, a szczególnie uwypuklonego w rekonstrukcjonizmie Bramelda, w myśli Deweya i Freirego, wreszcie u Frankfurtyczyków (których krytyka kultury inspirowana była niczym innym, jak przywołaniem emancypacyjnego przesłania filozofii społecznej Marksa), założenia o etycznym i demokratycznym zorientowaniu środków i celów zarówno edukacji, jak i kultury.

Nie istnieje jedna obowiązująca definicja pedagogiki krytycznej. Także Henry Giroux nie ma monopolu na jej definiowanie i uprawianie. Badaczy pojmujących pedagogikę jako przedsięwzięcie polityczne, zmierzające do zmiany warunków opresji i struktur władzy przenikających nasze codzienne życie poprzez krytykę, czynny opór i walkę, jest wielu i każdy z nich z perspektywy własnych doświadczeń i działań pedagogicznych może dodawać do tego pojęcia nowe elementy. Na pewno łączy ich uprawianie teorii edukacji, nauczania i uczenia się, zaprojektowanych w taki sposób, aby formować krytyczną świadomość podmiotów edukacji, która w dalszej perspektywie posłużyć ma jako zarzewie kolektywnej walki politycznej

o budowanie społeczeństwa bardziej egalitarnego, sprawiedliwszego i etycznie wrażliwego.

Choć o pojęciu radykalności w pedagogice i filozofii edukacji Giroux mówił wielokrotnie, wydaje się, iż jedna jego wypowiedź powinna zostać mocniej wyróżniona. Da nam ona jeszcze jedną możliwość rekapitulacji poruszonych w tym eseju kwestii, a jednocześnie osłabi nieco skierowane tu wobec autora zarzuty.

W roku 1992 Henry Giroux odwiedził Polskę na zaproszenie Lecha Witkowskiego do Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Z tego okresu pochodzi wywiad, zamieszczony w książce *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*, który L. Witkowski rozpoczął od pytania o znaczenie, jakie Giroux przypisywałby „radykalności” w ramach własnej myśli pedagogicznej. Odpowiedź badacza była interesująca w kontekście czynionych w tym artykule uwag o konieczności akcentowania historycznej ciągłości myśli pedagogicznie radykalnej, jeśli nie chce się stracić szansy na ocalający przeszłość dialog z tymi, którzy są nam czasowo niewspółobecni, a „bywają bardziej nowoczesni i przynoszący większą możliwość czynienia transparentnym świata [...] niż jeden z naszych współobecnym, tu i teraz uczonych i badaczy, traktowanych czasem zupełnie niesłusznie jako naturalnie dziedziczących wielkość minioną i wnoszących do niej swój udział” (Witkowski 2009, s. 169).

Otóż Giroux w swej odpowiedzi najpierw występuje ze znaną nam już formułą, twierdząc, iż „pojęcie radykalności należy stosować (*needs to be appropriated*) w celu organizowania koniecznych warunków, jakich ludzie potrzebują, aby wyobrazić sobie życie w społeczeństwie dającym szansę na poszerzanie ich potencjałów i pragnień jako elementów postępu demokratycznego życia publicznego. W tym sensie pojęcie „radykalny” oznacza kilka kierunków rozważań wokół tworzenia możliwości dla zaistnienia sprawczej podmiotowości oraz budowania przestrzeni publicznych zorganizowanych w celu obrony idei dialogu, sprawiedliwości społecznej, wolności i równości” (Giroux 1994, s. 154).

Co istotne, po chwili badacz dodaje kluczową dla nas uwagę, tym razem nie mówiąc o „stosowaniu” pojęcia radykalności, lecz o jego „ponownym wykorzystaniu” (*reappropriation*). Czytamy: „Ponowne wykorzystanie idei radykalności wymaga tego, byśmy odzyskali **historycznie** jej najbardziej emancypacyjne momenty, rozjaśnili warunki, na jakich wskazuje ona na praktyki otwierające, bardziej niż zamykające działanie demokratyczne, i użyli jej jako drogowskazu w zadaniu wpisania etyczności i polityczności z powrotem w walkę o szkolnictwo oraz o budowę społeczeństwa demokratycznego” (podkr. por. Giroux 1994, s. 154).

Mądrość tych słów polega najpewniej na tym, że po pierwsze, radykalnych koncepcji pedagogicznych było w historii wiele (zbyt wiele, by ująć je w tym tekście i wykazać ich dziedzictwo w pracach Giroux), dlatego dzisiaj ucziwiej jest twierdzić, że w ramach własnej działalności kontynuuje się czy podejmuje tradycję radykalną i krytyczną w myśleniu o edukacji. Po drugie, w wypowiedzi tej przebłyskuje intuicja, że dla pedagogiki krytycznej wartościowe może okazać się

indagowanie historii jako możliwego źródła przykładów postaw, działań i ruchów społecznych, niekoniecznie zespolonych z kontekstem celowego działania pedagogicznego, za to przynoszących obietnicę zmiany podyktowanej przez zbudowane przez zwykłych ludzi progresywne alianse wywierające na władzy swą wolę poprzez ekspresje obywatelskiego oburzenia.

Najważniejsze, co pedagodzy krytyczni muszą zrobić, to po prostu mieć ten ideał stale przed oczami. Jak pisze Michael W. Apple, „nie jesteśmy w stanie dać odpowiedzi na pytanie: «czy edukacja może zmienić społeczeństwo» abstrakcyjnie. Pozycja na balkonie może zapewnić komfortowe miejsce, z którego ogląda się zamęt, ale prawdziwe odpowiedzi znajdziemy, łącząc twórcze i zdeterminowane wysiłki w budowaniu opozycyjnej publiczności (*counter public*). Mamy do wykonania edukacyjną robotę” (Michael W. Apple 2013, s. 166).

Bibliografia

- Anyon J. (1980). *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*. „Journal of Education”, vol. 162, nr 1.
- Anyon J. (1981a). *Social Class and School Knowledge*. „Curriculum Inquiry”, vol. 11, nr 1.
- Anyon J. (1981b). *Elementary Schooling and Distinctions of Social Class*. „Interchange”, vol. 12, nr 2–3.
- Apple M. W. (1978). *The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction*. „Harvard Educational Review”, vol. 48, nr 4.
- Apple M. W. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Aronowitz S., Giroux H. A. (1985a). *Reproduction and Resistance in Radical Theories of Schooling*, Aronowitz S., Giroux H. A., *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, W: London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz S., Giroux H. A. (1985b). *Radical Pedagogy and the Legacy of Marxist Discourse*, W: Aronowitz S., Giroux H. A. *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Neyman E. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Bowles S., Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Darder A. (2015). *Freire and Education*. New York: Routledge: Tylor & Francis Group.
- Dewey J. (2001). *Democracy and Education*. Hazleton: Penn State Electronic Classics Series.
- Freire P. (1983). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, Barr R. R. (tłum.), New York: Continuum.

- Freire P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Ramos M. B. (tłum.), New York – London: Continuum.
- Giroux H. A. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux H. A. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education*. „Harvard Educational Review”, vol. 53, nr 3.
- Giroux H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux H. A. (1989). *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*. W: Giroux H. A., McLaren P. (red.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux H. A. (1994). *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York–London: Routledge.
- Giroux H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Boulder: Westview Press.
- Giroux H. A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy’s Promise and Education’s Challenge* (wyd. drugie). Boulder–New York: Paradigm Publishers.
- Giroux H. A. (2005a). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (wyd. drugie). New York: Routledge.
- Gouldner A. (1976). *The Dialectic of Ideology and Technology*. New York: Seabury Press.
- Habermas J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Shapiro J. (tłum.). Boston: Beacon Press.
- Kruszelnicki W. (2016a). *Neo-marksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji, cz. I: Lata 1970–1980: aplikacja pojęć reprodukcji, hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 1.
- Kruszelnicki W. (2016b). *Neo-marksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji, cz. II: Henry’ego Giroux rewizje marksizmu dla filozofii edukacji*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 2.
- Kwieciński Z. (2003). *Przedmowa*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Macedo D. (1997). *Remembering Paolo Freire*. „JAC”, vol. 17, nr 3.
- Nash R. J. (2000). *Introduction*. W: Brameld T., *Education as Power*. San Francisco: Caddo Gap Press.
- Neill A. S. (1960). *Summerhill*. New York: Hart Publishing.
- Rikowski G. (2002). *Prelude: Marxist Educational Theory after Postmodernism*. W: Hill D., McLaren P., Cole M., Rikowski G. (red.). *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham: Lexington Books.
- Shaull R. (2005). *Foreword*. W: Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Szahaj A. (1985). *Interes–Poznanie–Dyskurs–Prawda. Jürgena Habermasa teoria poznania*. „Studia Filozoficzne”, nr 4.

- Thomas T. P. (1999). *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*. „Journal of Curriculum and Supervision”, vol. 14, nr 3.
- Whitty G. (1985). *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research, and Politics*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Willis P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs?* Farnborough: Saxon House.
- Willis P. (1983). *Cultural Production and Theories of Reproduction*. W: Barton L., Walker S. (red.). *Race, Class and Education*, London: Croom-Helm.
- Witkowski L. (2007). *W kręgu pedagogiki radykalnej. Dekonstrukcja–walka–etyczność*. W: Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2009). *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty–postaci–pojęcia–próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2009a). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.
- Young M. F. D. (1976). *Knowledge and Control*. London: Collier-MacMillan.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

THE NOTION OF RADICALITY IN THE WORK OF HENRY A. GIROUX

Abstract: This paper comes as a supplementary follow-up to my two previously published essays discussing neo-Marxism in educational studies as a set of radical theories that lay the foundations for the development of radical and critical pedagogy as represented in the work of Henry A. Giroux. The statement that Giroux’s pedagogy is a continuation of radical educational theory I would interpret as not being persuasive in so far as the notion of radicality is restricted solely to neo-Marxist educational criticism that utilizes the concept of social, cultural, and economic reproduction to unmask the ideological aims of formal schooling. By accentuating the importance of the discourse of democracy and ethics as the major element of the language used to debate school reform, I analyze the pedagogical conceptions that exhibit “radicality” and that serve for Giroux as signifiers to insert the ethical and the political back into the struggle over schooling and the construction of a viable democratic society. The concluding remarks posit that the identity of critical pedagogy remains deeply historically rooted both in intellectual, educational movements *per se* and in different spontaneous civic acts of disobedience, therefore it is inadvisable to either advocate further “radicalization” of existing radical pedagogies, or attribute to one’s own thinking – as Giroux sometimes does – the proper pedagogical radicality.

Keywords: Henry Giroux, radical pedagogy, critical pedagogy, radicality, educational theory.

Wojciech Kruszelnicki – doktor, adiunkt na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka. Jego zainteresowania badawcze skupiają się przede wszystkim na filozofii współczesnej humanistyki na pograniczach wielu jej dyscyplin. Opublikował wiele artykułów naukowych poświęconych współczesnej filozofii francuskiej, filozofii edukacji, antropologii oraz epistemologii i metodologii nauk o kulturze w wiodących periodykach naukowych w Polsce. Publikował m.in. w czasopismach: „Edukacja Dorosłych”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, „Studia Edukacyjne”, „Kultura i Edukacja”, „Kultura i Historia”, „Forum Oświatowe”, „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, „Teksty Drugie”, „New Nietzsche Studies”, „Przestrzenie Teorii”, „Anthropos”. Jest autorem książek: *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu* (Wrocław 2008) i *Nietzsche i Romantyzm* (Wrocław 2013) oraz *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej* (Wrocław 2012). Adres e-mailowy: wokrusz@gmail.com.