

DOI: 10.5604/01.3001.0016.1815

**Ewa Groszewska**

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa  
Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych  
e-mail: ewa.groszewska@collegiumwitelona.pl

## **Edukacja dla demokratyzacji. Inspiracje pedagogiką krytyczną**

### STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie perspektywy pedagogiki krytycznej i zwrócenie uwagi czytelników na przewodnią ideę zawartą w koncepcji współczesnych północno-amerykańskich pedagogów krytycznych. Stanowi ją dążenie do demokratyzacji związane z przekonaniem, że świadomi i zorientowani emancypacyjnie obywatele mogą zmieniać rzeczywistość społeczną. Idea ta wydaje się być interesującą inspiracją dla nauczycieli w polskiej rzeczywistości, w której młodzi ludzie nie wykazują aktywności obywatelskiej ani zainteresowania sprawami publicznymi. Pedagodzy krytyczni bowiem proponują edukację, której celem będzie wykształcenie myślących, krytycznych i aktywnych społecznie i politycznie ludzi. W tekście omówione są też rezultaty minibadania autorki na temat świadomości społecznej nauczycieli i jej adekwatności wobec kształtowania zaangażowanych i świadomych wyzwań współczesności obywateli.

**Słowa kluczowe:** pedagogika krytyczna, społeczeństwo obywatelskie, demokratyzacja.

### **Wprowadzenie: krytyka współczesnej edukacji w przestrzeni publicznej**

W ostatnich latach w naszym kraju odbywa się krytyczna debata publiczna dotycząca edukacji w szkołach i na uczelniach. Dziennikarze, nauczyciele, politycy, rodzice i sami uczniowie dostrzegają, że programy nauczania są przesycone wiedzą teoretyczną, encyklopedyczną, której przyswojenie wymaga wiele czasu i jest związane z uczeniem się na pamięć. Wiedza proponowana przez szkoły niekoniecznie uruchamia procesy związane z rozumieniem treści, a raczej z jej odtwórczym zapamiętywaniem. Współczesnym szkołom zarzuca się, że są zorganizowane według archaicznego modelu pruskiego, w którym najważniejsza jest dyscyplina i posłuszeństwo. Celem tego nauczania jest transmisja kulturowa i socjalizacja do bycia zdyscyplinowanym robotnikiem oraz ewentualnie posłusznym władzy obywatelem. Krytycy tego modelu współcześnie podkreślają przede wszystkim niechęć wobec nacisku na posłuszeństwo, które ich zdaniem tłumi indywidualność i kreatywność uczniów. Podkreślają oni także, iż współczesny świat ciągłych zmian natury technologicznej i dużej dywersyfikacji

na rynku pracy wymaga modelu kształcenia, którego efektem nie będzie zestandaryzowany gotowy do pracy w fabryce przez całe życie robotnik, a elastyczny gotowy na zmiany pracownik. Kreatywność w tej argumentacji oznacza zatem umiejętność i gotowość do zmian profesji, ciągłego dokształcania się wraz z koniecznością zmiany pracy. Edukacja, która ma być zatem dostosowana do potrzeb współczesnego rynku pracy, jest traktowana jako wartość instrumentalna. Pedagodzy – akademicy – jednak wykraczają poza horyzont rynku pracy jako celu edukacji i podnoszą konieczność personalizacji procesu kształcenia się, aby edukacja podnosiła poczucie własnej wartości i nadawała sens życiu jednostkowemu. Jak zauważa Bogusław Śliwerski, dążenia części wychowawców i rodziców do zmiany szkoły wynikają z potrzeby odstąpienia od dehumanizujących praktyk i demokratyzacji relacji w szkołach<sup>1</sup>. W koncepcjach podkreślających autonomię i podmiotowość ucznia można dostrzegać dążenie do traktowania edukacji jako wartości autotelicznej, w której poznanie ma znaczenie dla jednostki, dla jej rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Te zorientowane na ucznia postrzeganie edukacji stało się przyczyną organizowania alternatywnych szkół, w których relacje między nauczycielem i uczniem są bardziej partnerskie i gdzie uczniowie mają większe możliwości ekspresji i uczenia się w nieszablonowy sposób.

Te dwie narracje krytyczne wobec dzisiejszej edukacji – pierwsza stawiająca w centrum procesów edukacyjnych rynek pracy, a druga jednostkę – mogą być postrzegane jako komplementarne, jeśli uzna się, że najważniejsze dla jednostki są cele związane z karierą zawodową. Trzeba jednak mieć na uwadze to, że rynek pracy wytwarza nierówności statusowe i płacowe, zatem edukacja musiałaby też owe nierówności społeczne legitymizować. Jeśli natomiast druga narracja miałaby wspierać edukację alternatywną, związaną z autonomią jednostki, to można zadać pytanie: czy oznacza to sprzyjanie indywidualizmowi, czy jednak pojmując się w tej perspektywie jednostkę jako istotę uspołecznioną czy też potrzebującą uspołecznienia? Wydaje się, że edukacja alternatywna uwzględnia społeczne więzi, domaga się przy tym demokratyzacji szkół, co stanowi prawdziwie nową jakość w stosunku do szkół konwencjonalnych i w polskiej rzeczywistości. Rozwój człowieka, jego autonomia i podmiotowość są bardzo istotne. Ale czy mogą się rozwijać w każdych okolicznościach, w każdym porządku społecznym? Czy każdy niezależnie od pochodzenia społecznego, koloru skóry, płci itp. może w równym stopniu rozwijać swoją podmiotowość w społeczeństwach, w których występują nierówności ekonomiczne, społeczne, związane z płcią? Czy nasza autonomia realizuje się poprzez konsumpcję, czy raczej jest zawłaszczana przez rynek i przemysł reklamowy? Czy autonomia realizuje się poprzez poszerzanie się sfery prywatności, czy potrzebuje więzów społecznych również w przestrzeni publicznej? Z powyższych pytań wynika, że istotne jest dostrzeżenie, że edukacja jednostki nie odbywa się w społecznej próżni, ale w określonym kontekście i systemie społecznym. Dlatego wydaje się, że jednym z podstawowych pytań pedagogiki powinno być to, jaki stosunek do istniejącego porządku społecznego przyjmują edukujący. Czy będą uczyć, jak się przystosować do okoliczności w różnych obszarach życia społecznego, czy też będą motywować do ich zmiany lub choćby ewolucji na lepsze? Świadomość tych dwóch możliwości pedagogicznych została wprowadzona w przestrzeń dyskusji przez pedagogów krytycznych, których koncepcji jest poświęcony niniejszy artykuł.

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Edukacja – wybrane kontrowersje i dylematy* [w:] *Pedagogika alternatywna*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, 1995, s. 210.

### Perspektywa pedagogiki krytycznej

Za cel pedagogiki krytycznej można uznać emancypację społeczną rozumianą jako wyzwalenie się spod władzy bezosobowych mechanizmów alienujących życie człowieka, prowadzących go do bycia towarem czy konsumentem i jednocześnie trybikiem w maszynie niedoskonałej demokracji. Wielu z nas czuje, że tak właśnie funkcjonujemy we współczesnej rzeczywistości, ale w Polsce mało kto czyni z tego zagadnienie społeczne czy polityczne. Pedagodzy krytyczni uważają, że edukacja mogłaby i powinna postawić tamę rynkowej jednowymiarowości naszego doświadczenia wytwarzanego przez dzisiejszy świat ekonomii i polityki. Może się to dokonać nie tylko poprzez wprowadzanie odpowiednich treści do programów nauczania, ale także poprzez działania praktyczne poza szkołą i motywowanie do zaangażowania w zmianę społeczną<sup>2</sup>.

Lech Witkowski zauważa, że pedagogikę krytyczną można uprawiać w odniesieniu do różnych stanowisk światopoglądowych<sup>3</sup>, jednak jej wyrazisty trzon stanowi pedagogika inspirowana projektem sprawiedliwości społecznej. W kontekście polskiej debaty publicznej taka orientacja pedagogiki krytycznej może być uznana za radykalną, a nawet obrazoburczą. Pozostaje ona bowiem w opozycji wobec neoliberalizmu, który Henry Giroux – jeden z czołowych amerykańskich przedstawicieli pedagogiki krytycznej – uważa za system zagrażający demokracji i wolności. Demontuje on bowiem zdobycze socjalne państwa opiekuńczego, sprowadza demokrację do mechanizmów rynkowych i zagraża wolnościom obywatelskim w związku z „walką z terroryzmem”<sup>4</sup>. Krytycyzm wobec neoliberalizmu wyrasta z teorii konfliktu Karola Marksa i jego kontynuatorów w naukach społecznych. Postacią, która położyła fundamenty pod tę orientację w pedagogice, był Paolo Freire łączący perspektywę marksizmu z chrześcijaństwem, utożsamianą również z teologią wyzwolenia. Freire, opisując świat Ameryki Łacińskiej lat 60., w którym występowały ogromne nierówności społeczne, postrzega je w kategoriach niesprawiedliwości i tyranii. Podkreśla, że każdy człowiek buntuje się wobec uciskowi, ale nie każdy potrafi się wyzwolić<sup>5</sup>. Impulsem owego wyzwolenia może być odpowiednio realizowana pedagogika, która pokazuje i nazywa źródła opresji społecznej. Jak przekonuje Freire:

Pedagogia uciśnionych jako pedagogia humanistyczna i libertariańska posiada dwa oddzielne etapy. Na pierwszym, uciśnieni odsłaniają świat ucisku i przez praxis sami angażują się w jego przekształcenie. Na drugim, gdy rzeczywistość ucisku została już przekształcona, ta pedagogia przestaje być własnością uciśnionych i staje się pedagogią wszystkich ludzi w procesie ciągłego wyzwalania. Na obu etapach, kulturowe przeciwstawienie się kulturze dominacji następuje właśnie przez działanie kierujące się w głąb. Na pierwszym etapie to przeciwstawienie się następuje przez zmianę sposobu, w jaki uciśnieni postrzegają świat ucisku;

<sup>2</sup> L. Witkowski, *Szkoła i walka o sferę publiczną* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010, s. 330.

<sup>3</sup> L. Witkowski, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi” 2012, nr 9, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, s. 31.

<sup>4</sup> H. A. Giroux, *Critical Pedagogy and Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly” Winter 2004, Caddo Gap Press, s. 31.

<sup>5</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972, s. 16.

na drugim, przez odrzucenie mitów tworzonych i rozwijanych w starym porządku, które podobnie jak widma nawiedzają nową strukturę wyłaniającą się z rewolucyjnych przekształceń<sup>6</sup>.

Celem pedagogiki wyzwolenia czy emancypacji – jak określa ją sam Freire – jest zatem zbudowanie świadomości uciśnionych o źródłach opresji i wyzwolenie całej ludzkości poprzez zniesienie dominacji ekonomicznej i politycznej. Okoliczności, w jakich Freire prowadził swą akcję alfabetyzacji w Brazylii, to trzecioświatowy kapitalizm, jednak jego perspektywa zdobyła popularność w USA w latach 70. Stała się ona wówczas wyzwaniem dla tych pedagogów, którzy walczyli z wykluczeniem społecznym biednych, Afroamerykanów i innych nieuprzywilejowanych mniejszości etnicznych czy kulturowych, a także staje się znacząca dzisiaj, gdy pedagodzy krytyczni stawiają za cel refleksyjne ujmowanie przez uczniów relacji między wiedzą a władzą, a także wyrabianie refleksyjnego stosunku wobec procesu demokratyzacji<sup>7</sup>. Freire odrzucał dominujący model pedagogiki, który orientuje się wokół akceptacji istniejącej władzy i apologetyki istniejącego porządku społecznego, który uwalnia działalność ekonomiczną spod wszelkich kryteriów nie związanych z zyskiem oraz reprodukuje coraz większą ilość ludzi zbędnych. Krytyczne myślenie, powiązanie doświadczenia uciskanych z teorią i krytyczny dialog z historią mają orientować edukację na przyszłość, na skonstruowanie alternatywnego świata, w którym nie ma wyścigu do posiadania i osiągania wyższego statusu społecznego mierzonego stopniem zamożności. Współczesny antyegalitarny porządek społeczny ma być przeciwstawiony współpracy, miłości i możliwości rozwoju i dostępu do dóbr publicznych dla wszystkich ludzi. Kontestacja współczesności i realiów kapitalizmu jako wyzwanie dla pedagogiki jest również wyraźnie obecna w stanowisku Petera McLaren, jednego z czołowych pedagogów krytycznych. Autor książki *Życie w szkołach* we wstępie stwierdza:

Dziś w obliczu najbardziej potężnego ucisku kulturowego, politycznego i gospodarczego, z jakim kiedykolwiek ludzkość miała do czynienia, gdy nasze człowieczeństwo jest jak oddech dziecka pośród huraganu, powinniśmy pamiętać, że my, ludzie zrodzimy się na nowo. Znów wyłonimy się na horyzoncie, który obecnie przesłaniają chmury gazu łzawiącego. Pośród krzyków domagających się demokracji powstaje nowa świadomość rewolucyjna poszukująca świata opartego na godności, równości gospodarczej, kreatywności, pokoju, współpracy, miłości do naszych bliźnich i do planety, która nas żywi<sup>8</sup>.

Peter McLaren uważa, że ucisk ekonomiczny przejawiający się w stosunkach produkcji między właścicielem środków produkcji a zatrudnionym jest też uciskiem politycznym związanym z panowaniem i decydowaniem o losach krajów i świata przez właścicieli kapitału. McLaren nie ukrywa swojej inspiracji marksizmem i uważa, że budowanie krytycznej wobec współczesnych stosunków społecznych świadomości jest jednym z podstawowych zadań edukacji, w przeciwnym bowiem wypadku demokracja stanie się pustym sloganem<sup>9</sup>. Stanowisko radykalne, które interpretuje współczesną rzeczywistość jako niesprawiedliwość zbudowaną na nierównościach społecznych, ucisku ekonomicznym i hegemonii kulturowej

<sup>6</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>7</sup> H.A. Giroux, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 295.

<sup>8</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wstęp do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2015, s. 12.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 13.

i postrzegające owe zjawiska jako zagrożenie i tak niepełnej demokracji jest stanowiskiem bardzo niszowym czy wręcz nieakceptowalnym w dzisiejszych szkołach i uczelniach w Polsce. Nie jest to zjawisko typowo polskie, jest ono wpisane w ogólny trend. Jak twierdzi Henry A. Giroux, kolejny czołowy reprezentant dzisiejszej pedagogiki krytycznej, współczesna ekonomiczna racjonalność (*naga pedagogia*):

[...] odziera edukację z jej publicznych wartości, krytycznej treści i obywatelskiej odpowiedzialności. Kierujące nią wartości są ucieleśniane również w tych strategiach politycznych, które teraz usiłują kształtować różne wymiary edukacji wyższej na całym świecie. Ten scenariusz stał się wyjątkowo znajomy i okazuje się coraz łatwiej naturalizowany (*taken for granted*), szczególnie w USA. Nadawanie neoliberalnej formy temu, co publiczne (w tym wyższej edukacji), jest u swych podstaw korporacyjną ideologią, obejmującą standaryzację programów nauczania, podtrzymywanie hierarchicznego zarządzania i redukcję wszystkich poziomów kształcenia do przygotowania zawodowego uczniów<sup>10</sup>.

Wydaje się, że powyższe słowa Giroux'a są bardzo adekwatne i faktycznie współczesne szkoły i uczelnie kształcą przyszłych pracowników korporacji, wykorzystując do tego również korporacyjne metody nauczania. Orientacja w naszym kraju na zdawanie zestandaryzowanych testów i nacisk na tak zwane efekty i wskaźniki kształcenia wyrażają właśnie ową korporacyjną racjonalność. Rezultatem tejże jest, jak twierdzi Giroux – i co moim zdaniem obserwujemy na polskich uczelniach – osłabianie edukacji wyższej w odgrywaniu roli demokratycznej sfery publicznej i redukcowanie roli nauczycieli akademickich do funkcji wyrobników<sup>11</sup>. Sprzyja temu dyskredytowanie nauk humanistycznych jako niepotrzebnych gospodarce zorientowanej przede wszystkim na generowanie zysków. Wydaje się, że w polskich szkołach i na polskich uczelniach rezygnuje się z krytycznych treści i analiz obecnych w dorobku nauk społecznych i za oczywisty i niepodlegający żadnej wątpliwości ideał życia uważa się dążenie standardowej kariery mającej uwierzytelnić status klas średnich osób uczących się. Społeczne, funkcjonalne wyobrażenie dobrobytu materialnego być może nie wykracza poza pewien dostępny realistycznie poziom związany z posiadaniem mieszkania na kredyt, samochodu oraz wakacji za granicą raz w roku, jednak istotna jest również dla współczesnych młodych Polaków konsumpcja na co dzień jako wyznacznik dobrego życia. Na podstawie obserwacji postaw studentów na różnych kierunkach kształcenia, od humanistycznych po techniczne, można stwierdzić, że ich większość podejmuje naukę po to właśnie, by realizować styl życia klasy średniej. Studenci wykazują przy tym niskie zainteresowanie dekonstruowaniem współczesnych ośrodków władzy czy też aktywnością lub troską o sferę publiczną. Ponadto percepcję rzeczywistości społecznej młodzi ludzie kształtują zgodnie z dominującą narracją wybrzmiewającą we wszystkich obszarach sfery publicznej, czyli zgodnie z przekonaniem, że wolność i demokracja są tożsame z zasadami, według których żyją społeczeństwa konsumpcyjne. Z powyższych powodów trudno jest problematyzować zagadnienia współczesnego świata w działalności edukacyjnej, bowiem okoliczności, w których funkcjonują młodzi ludzie dzisiaj, nie sprzyjają refleksyjności. Jednak nie sposób nie przyznać pedagogom krytycznym racji, że pozostawienie spraw samym sobie może okazać się katastrofalne w skutkach, bowiem perspektywa kryzysu ekonomicznego i społecznego przyspieszonego przez pandemię COVID-19, wojnę i chaos polityczny

<sup>10</sup> H.A Giroux, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu...*, s. 282.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 284.

może stać się okazją dla zdobycia władzy przez wrogów demokracji. Prawdopodobieństwo takiej sytuacji rośnie wraz z postępującym brakiem krytycznego myślenia i zaangażowania w sprawy publiczne obywateli.

### **Inspiracje pedagogiką krytyczną: dążenie do demokratyzacji i aktywności społecznej**

Powszechnie jest w naszym kraju przekonanie, że żyjemy w pełnej demokracji, bowiem spełnione są wymogi formalnej demokracji z instytucją wyborów parlamentarnych, prezydenckich i samorządowych. Pedagodzy krytyczni uważają natomiast, że demokracja jest projektem niedokończonym, stąd posługują się pojęciem demokratyzacji. Mimo istniejących obecnie powszechnych praw w tak zwanym świecie zachodnim dostrzegają oni brak możliwości wpływu na sprawy publiczne w liberalnej demokracji przedstawicielskiej. Ponadto, podobnie jak socjolog Immanuel Wallerstein, nie przeciwstawiają demokracji wolności, jednak uważają, że demokracja i liberalizm pozostają ze sobą w niezgodzie<sup>12</sup>. Postrzegają bowiem dyskurs liberalny jako kamuflaż dla hierarchii społecznej i nowej elity związanej z kapitałem. Dlatego też pedagodzy krytyczni przywiązują wagę do egalitaryzmu jako warunku koniecznego dla urzeczywistnienia się demokracji. Jakkolwiek można postrzegać postulaty egalitarne jako utopijne lub odległe od wyobrażeń tego, co jest sprawiedliwe w społeczeństwach globalnego kapitalizmu, to nie sposób zaprzeczyć, że dzisiejsza polaryzacja struktury społecznej i status materialny jednego procenta najbogatszych właścicieli multinarodowych korporacji oraz ich możliwości wpływania na decyzje polityczne budzi obawy o stan dzisiejszej demokracji. (Polityczne decyzje dotyczące deregulacji w kwestii płacenia podatków przez gigantów ekonomicznych, umożliwienie lokowania zysków w rajach podatkowych są zdaniem pracowników fundacji Oxfam odpowiedzialne za rosnącą przepaść między 1 procentem najbogatszych a resztą populacji, co zagraża demokracji)<sup>13</sup>. Ponadto w Polsce mamy też do czynienia z nikłym zaangażowaniem obywateli – w tym również ludzi młodych – w sferę publiczną, co oznacza, że realna demokracja stoi pod znakiem zapytania. Z tego też powodu wychowanie do demokratyzacji będące tak ambitnym celem pedagogiki krytycznej wydaje się być bardzo aktualne w okolicznościach próżni obywatelskiej. Młodzi ludzie w Polsce nie tylko w sposób znikomy angażują się w działania organizacji pozarządowych (w 2020 roku 57% dorosłych Polaków nie angażowało się w żadną organizację społeczną, najniższy poziom zaangażowania występował w przedziale wiekowym 18–24 lata: 1,20 oraz 25–34 lata: 1, 21, najwyższy 55–64 lata: 1,70)<sup>14</sup>, lecz również prawie w ogóle nie organizują się w ruchy społeczne na wzór tych, które powstawały lub nadal istnieją w innych krajach europejskich jak *Oburzeni* w Hiszpanii czy Grecji, studenci jako część ruchu *Żółtych Kamizelek* we Francji, *Occupy Wallstreet*

<sup>12</sup> I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A. Jelonek, K. Tyszka, Wyd. SCHOLAR, Warszawa 2004, s. 128.

<sup>13</sup> P. Maciejewicz, *Bogaci są jeszcze bogatsi, a nierówności się pogłębiają. Oxfam mówi do Davos: opamiętajcie się*, wyborcza.biz, <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,19493935,bogaci-sa-jeszcze-bogatsi-a-nerownosci-sie-poglebiaja-oxfam.html?disableRedirects=true>, dostęp: 31.10.2022 r.

<sup>14</sup> *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań nr 37/2020, Centrum Badań Opinii Społecznej, cbos.pl, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K\\_037\\_20.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_037_20.PDF), dostęp: 31.10.2022 r.

w Stanach Zjednoczonych itp. Profil tych ruchów był wyraźnie zorientowany na zagadnienia ekonomiczne związane z narastaniem nierówności społecznych i utratą kontroli przez społeczeństwa nad sferą gospodarki na rzecz elit biznesu. W polskich okolicznościach w przestrzeni publicznej dochodzą czasem do głosu ruchy o charakterze ekologicznym lub związane z prawami kobiet, co koresponduje z nagłaśnianiem w pewnych okolicznościach tego typu zagadnień i problemów przez media. Zainteresowanie tymi problemami rośnie wraz z włączaniem się przez media głównego nurtu do organizowania wydarzeń lub protestów, jak miało to miejsce w 2016 i 2020 roku, w czasie, kiedy rząd zapowiadał zaostrzenie ustawy antyaborcyjnej. Po wygaśnięciu zaangażowania mediów uczestnicy protestów również wycofują się z aktywności i środowiska przewodzące protestom trwają, ale w efemerycznej i niewidocznej w przestrzeni publicznej formie. Wydaje się zatem, że obywatele w naszym kraju podejmują działania protestacyjne wówczas, gdy towarzyszy temu asysta mediów, natomiast gdy wycofują się one z propagowania protestów, uczestniczące w nich osoby nie przekształcają ich w funkcjonujące nadal inicjatywy polityczne czy długotrwałe ruchy społeczne. Polskie społeczeństwo, zwłaszcza ludzie młodzi nie angażują się w protesty czy ruchy społeczne o charakterze sprzeciwu wobec neoliberalizmu prawdopodobnie z tego powodu, że w polskojęzycznych mediach trudno znaleźć krytyczne narracje wobec polityki deregulacji, dążenia do maksymalizacji zysków kosztem środowiska naturalnego czy niskich pensji pracowników. Istnieją one w nieco niszowych mediach, jednak nie wprowadzają choćby równowagi wobec dyskursów stawiających kapitał i jego interesy w centrum „racjonalnej” ekonomii i dobrobytu mierzonego możliwościami wyboru na rynku konsumpcyjnym. Efektem takiego stanu rzeczy jest wspomniana wcześniej bierność, która służy utrzymaniu spokoju społecznego. Ale czy faktycznie sprzyja demokracji i świadomemu uczestnictwu w życiu społecznym? To wyłączenie się ze sfery polityki – choć w Polsce bardziej wyraziste niż w innych częściach Europy czy świata – jest jednak tendencją powszechną w kontekście neoliberalizmu, który dąży do komercjalizacji możliwie wszystkich sfer naszego życia. Istotnie zatem w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym żyjemy, ma miejsce „masowy rozwój społeczeństw z polityką”. Jak stwierdza Zygmunt Bauman, kultura współczesna nie polega na gromadzeniu wiedzy i korzystaniu z niej dla dobra ogółu, brak w niej miejsca na ideały, bowiem niejako z założenia jest to kultura niezaangażowania, kultura bez agory w społeczeństwie zindywidualizowanych jednostek<sup>15</sup>. Powstaje pytanie, czy środowisku akademickiemu zależy na kształtowaniu postaw związanych z dążeniem do ideałów i realizowaniu wartości humanistycznych. Czy szkoły i uczelnie chcą socjalizować do myślenia w kategoriach demokratyzacji i postępu, stając się niejako wyzwaniem dla wszechogarniającej rzeczywistości „ciągłej sprzedaży” i pustki aksjologicznej? Bowiem, jak zauważa Zbyszko Melosik, to komercyjna i wypreparowana z ideałów kultura popularna jest dzisiaj podstawowym czynnikiem socjalizacji młodych ludzi<sup>16</sup>. Dostarcza ona przyjemności i emocji oraz transmituje ideologię konsumpcji. Efektem tego jest doświadczenie bycia pod presją ciągłych wyborów konsumpcyjnych i organizowania swojej tożsamości wokół gromadzenia gadżetów, przeżywania powierzchownych relacji, uczestniczenia w masowych rozrywkowych wydarzeniach, nastawionej na konsumpcję turystyce i w efekcie młodzi ludzie żyją z dala od idei, refleksji czy świadomości

<sup>15</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 182

<sup>16</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2013, s. 46.

problemów społecznych czy aksjologicznych<sup>17</sup>. Warto się jednak zastanowić, czy współczesna kultura popularna dostarcza jedynie rozrywki i konsumpcji, czy też może na przykład muzyka hip hopowa przekazuje jednak treści związane z ważnym doświadczeniem społecznym młodych ludzi, podobnie jak kiedyś wykonawcy sceny punk-rockowej. Henry Giroux – podobnie jak Peter McLaren i Zbyszko Melosik – stoi na stanowisku, że pedagodzy nie powinni deprecjonować kultury popularnej, ale ją wspólnie z uczniami analizować. Jak stwierdza Giroux:

Troską objęte jest to, aby kultura popularna była postrzegana jako prawomocny aspekt codziennego życia uczniów i była rozpatrywana jako prymarna siła w kształtowaniu rozmaitych i często [wewnętrznie] sprzecznych postaw podmiotowych, przyjmowanych przez uczniów. [...] kultura popularna powinna stać się poważnym przedmiotem badań [i być] w oficjalnym programie nauczania<sup>18</sup>.

Poddanie zatem kultury popularnej wraz z jej komercyjnym, ale i związanym z kontekstacją, potencjałem stanowi środek do zrozumienia przez uczniów swoich postaw, pragnień, ale też staje się narzędziem demaskacji interesów i ośrodków władzy, które czerpią korzyści z wytwarzania tej kultury. Wydaje się, że takie otwarcie się na badanie i analizowanie kultury popularnej jest także przekroczeniem separacji doświadczenia uczniów i programów szkolnych, które nie mają punktów wspólnych. Analiza kultury popularnej jest działaniem na rzecz demokratyzacji, bowiem poszerza świadomość uczniów na temat współczesnych procesów, które oddziałują poprzez kulturę i skłaniają do pewnych zachowań, które mają związek z celowością i racjonalnością systemu społecznego. Na przykład wybory konkretnych hobby czy spędzanie czasu w mediach społecznościowych zazwyczaj sprzyja konsumpcyjnemu i oddalonemu od spraw społecznych modelowi życia. Zrozumienie i analiza tych aspektów kultury popularnej pozwala na dokonanie świadomych wyborów związanych z przekraczaniem wyznaczonych przez nie możliwości funkcjonowania w społeczeństwie na rzecz upodmiotowienia. Zmiana bowiem postawy z biernego konsumenta w aktywnego obywatela wymaga refleksji nad własnym położeniem i kulturą orientacją.

Postulat krytycznego analizowania rzeczywistości w trakcie zajęć w szkołach i na uczelniach oraz poruszania zagadnień związanych z kurczeniem się demokracji, jej deficytem lub zagrożeniami dla tejeż jest ważne z perspektywy dążenia do demokratyzacji w sensie znaczenia nadanego temu terminowi przez Samira Amina. Ten egipsko-francuski intelektualista podkreślał, że zarówno demokracja, jak i nowoczesność nie są projektami skończonymi<sup>19</sup>. Pierwotnie w świecie nowożytnym uczestnictwo w demokracji było zarezerwowane tylko dla mężczyzn i objęte cenzusem majątkowym. Służyło to podtrzymaniu koncepcji zbieżności demokracji z rynkiem nawet wówczas, gdy mechanizm rynkowy wyklucza z możliwości partycypacji w efektach wzrostu ekonomicznego i tym samym z możliwości współdecydowania przez szerokie rzesze pracowników najemnych. Gdy prawa wyborcze rozszerzono na klasę robotniczą i kobiety, spowodowało to instytucjonalizację walk społecznych o kształt porządku społecznego, redystrybucję bogactwa, na przykład jak w okresie istnienia *welfare state* – państwa opiekuńczego – po drugiej wojnie światowej. Jednak obecnie, na co zwraca

<sup>17</sup> Ibidem, s. 448.

<sup>18</sup> H.A Giroux, *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu* [w:] H.A Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 230.

<sup>19</sup> S. Amin, *Wirus liberalizmu*, tłum. A. Łukomska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2007, s. 53.



uwagę wielu socjologów, mamy do czynienia z demontażem tego modelu oraz próbą ukrycia po raz kolejny rozbieżności między rynkiem a demokracją. Zygmunt Bauman uważa, że wraz z rozprzestrzenianiem się zasad wolnego rynku ekonomia coraz bardziej wymyka się kontroli polityki. Państwo nie ma prawa ustalać zasad i przepisów kontrolujących czy ujarzmiających niczym niepohamowaną wolną przedsiębiorczość, w przeciwnym wypadku elity finansowe i wielki biznes użyją wszelkich środków represji<sup>20</sup>. Jak stwierdza Samir Amin, obecnie mamy do czynienia z następującą sytuacją:

Jeśli konkretna historia doprowadzi do powstania koniunktury, w której ruch społecznej krytyki ulegnie rozproszeniu, tracąc swoją siłę i w rezultacie dominująca ideologia nie będzie miała rywali, będzie można pozbawić demokrację jej kłopotliwych i potencjalnie niebezpiecznych dla rynku cech. W praktyce staje się ona wówczas «demokracją o niskiej intensywności». Możecie głosować na kogo chcecie, na białych, niebieskich, zielonych, różowych albo czerwonych. To i tak nie ma żadnego znaczenia, bo o waszym losie zdecydowano gdzie indziej, poza parlamentem, na rynku. Podporządkowanie demokracji wymogom rynku (a nie ich zbieżność) znajduje odbicie w języku polityki. Alternacja, czyli wymiana figur w rządzie (ale nie u władzy), które mają robić zawsze to samo (iść za wskazaniem rynku), zastąpiła alternatywę, czyli świadomy wybór między różnymi społecznymi opcjami i punktami widzenia<sup>21</sup>.

Zatem demokracja w tym ujęciu to możliwość wyboru faktycznej alternatywy urzędnika porządku społecznego w kraju (na świecie?), która to możliwość zanika wraz z anihilacją społecznej krytyki, z czym mamy współcześnie do czynienia. Powstaje pytanie, czy można tę krytykę budować bez mobilizacji społecznej w przestrzeni publicznej, czyli bez zaangażowania obywatelskiego w działania organizacji społecznych odnoszących się do zagadnień na styku polityki i rynku, czyli na przykład zaangażowania w działalność związków zawodowych, które jest bardzo znikome w naszym kraju. Pedagodzy krytyczni uważają, że szkoły i uczelnie jako istotne podmioty życia społecznego mogą stanowić ważny czynnik w drodze do sprzeciwiania się oligarchizacji życia społecznego, wszechobecnej komercjalizacji i militaryzacji<sup>22</sup>. Wprowadzanie treści o charakterze społecznym, krytycznym, problematyzującym pewne twierdzenia i sposoby myślenia w rzeczywistości obywatelskiej próżni jest bardzo istotne dla utrzymania dotychczasowych zdobyczy demokratycznych. Wielu pedagogów, nauczycieli mogłoby zgłaszać pewne wątpliwości związane z zarzutem czy ryzykiem indoktrynacji uczniów w związku z przeciwstawianiem treści nauczania poglądom wyrażanym w mediach czy obecnym w myśleniu potocznym. Pedagodzy krytyczni proponują w związku z tym intelektualny krytycyzm także wobec proponowanej przez nich perspektywy oraz analizę doświadczeń i punktów widzenia uczniów, aby uniknąć apodyktycznego narzucania interpretacji i wniosków<sup>23</sup>. Jednak celem nadrzędnym edukacji powinno być wskazywanie kierunków emancypacji społecznej i osobistej.

Wydaje się, że pedagogika krytyczna jest warta dzisiaj dostrzeżenia z jeszcze jednego powodu. Podnosząc kwestię demokratyzacji jako projektu otwartego, a także ze względu

<sup>20</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 80.

<sup>21</sup> S. Amin, op. cit., s. 56.

<sup>22</sup> H.A Giroux, *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to, co pedagogiczne, było bardziej polityczne)* [w:] H.A Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 274.

<sup>23</sup> P. McLaren, op. cit., s. 256.

na to, że zwraca naszą uwagę na zagadnienie deficytu czy kurczenia się demokracji w świecie ogarniętym szaleem pomnażania pieniądza i naturalizowania zjawiska wykluczenia społecznego, pedagogika krytyczna stawia pytania fundamentalne związane z naszą świadomością społeczną, z celem naszej egzystencji na ziemi. Jest to między innymi pytanie dotyczące tego, czy chcemy egoistycznie pogrążyć się w konsumpcji, nie bacząc na konsekwencje społeczne i ekologiczne takiego modelu życia, czy też pragniemy jednak świata, który może być przyjaznym miejscem dla życia nas wszystkich jako ludzkości. Jeśli zatem celem edukacji w naszym kraju byłoby kształtowanie refleksyjnych i aktywnych uczestników życia społecznego, to warto zwrócić uwagę uczniów i studentów na korzenie nowożytnej demokracji, na przełom w świadomości społecznej, jaki ustanowiła Rewolucja Francuska. Jak zauważa Immanuel Wallerstein, rezultatem tego wydarzenia stało się zrozumienie dla dwóch zjawisk, które przed rewolucją uważano za niezwykle<sup>24</sup>. Było to uznanie, że zmiana społeczna czy polityczna jest czymś absolutnie normalnym w świecie społecznym oraz że suwerenność i moc sprawcza przysługuje „ludowi” a nie władcom. Obecnie te przekonania jako zdobycze Rewolucji Francuskiej nie występują w świadomości naszego społeczeństwa, młodzi ludzie nie wykazują zainteresowania aktywnością publiczną, a także nie towarzyszy im refleksja, która byłaby związana z dążeniem do poszukiwania alternatywy dla współczesnego porządku społecznego opartego na logice zysku. Generalnie współcześnie obserwujemy, że wybierane są prywatne strategie rozwiązywania problemów społecznych, ale przestrzeń publiczna opuszczona przez obywateli otwiera w całej Europie wrota przed różnego rodzaju liderami – oportunistami wykorzystującymi niezadowolone powodowane warunkami życia, stosunkami pracy i przekierowującymi gniew społeczny w stronę fundamentalizmów i szowinizmów, dając szansę otwartym przeciwnikom demokracji na sprawowanie rządów. Współczesne wyzwania związane z przeciwdziałaniem deficytom demokracji lub działaniem dla demokratyzacji są znaczące. Jest to przede wszystkim, jak zauważa Giroux, rozszerzenie umowy społecznej poza granice państw narodowych, gdzie globalność staje się przestrzenią dla urzeczywistnienia demokracji, postaw etycznych i odpowiedzialności wynikającej ze świadomości globalnych współzależności<sup>25</sup>. Potrzebna jest zatem globalna obywatelskość, którą kształtować powinny szkoły i uczelnie, obywatelskość, która byłaby wezwaniem do działania na rzecz niwelowania globalnej niesprawiedliwości, eksploatacji świata globalnego Południa przez globalną Północ, świata, w którym ludzie odmiennych kultur i religii zaczną się rozumieć i szanować:

Obywatele globalnej demokracji muszą być świadomi wzajemnie powiązanej natury wszystkich aspektów: fizycznego, duchowego i kulturowego życia. Po pierwsze – oznacza to konieczność głęboko zakorzenionego rozumienia relacyjnej natury globalnych zależności niezależnie od tego, czy mówimy o ekosferze czy przepływie kapitału. Po drugie, obywatele muszą dysponować zdolnością do posługiwania się wieloma różnymi kodami kulturowymi, co nie tylko pozwoli im przyswajać nowe informacje i nowe technologie, ale także – wymuszając ciągle przekraczanie granic kulturowych i społecznych – uczyni ich zdolnymi do uczenia się, rozumienia, tolerancji i odpowiedzialności wobec kwestii różnicy i odmienności<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> I. Wallrestein, op. cit., s. 34.

<sup>25</sup> H.A Giroux, *Czy jest miejsce dla pedagogiki krytycznej na uniwersytecie*, (M. Guilherme rozmawia z H.A. Giroux) [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 96.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 97.

Pedagogika krytyczna wydaje się być zatem również interesująca ze względu na to, że wykracza poza eurocentryczne perspektywy w interpretowaniu rzeczywistości i proponuje dyskusje z różnymi punktami widzenia, waloryzuje pozytywnie różnice zdań. Owo zaproszenie do dyskusji, porównywanie, konfrontowanie różnych punktów widzenia, dostrzeganie różnicy w perspektywie różnych aktorów społecznych zróżnicowanych ze względu na pochodzenie kulturowe, klasowe czy związane z płcią, umiejętność porównywania różnych stanowisk teoretycznych, takich jak konserwatyzm, liberalizm czy radykalizm – egalitaryzm oraz wynikających z nich programów i rozwiązań politycznych, stanowi sedno przygotowania do życia w społeczeństwach demokratycznych. Pedagogika krytyczna podnosi właśnie taką gruntowną obywatelską edukację i umiejętność krytycznego myślenia choćby w odniesieniu do przekazu mediów do rangi jednego z istotnych celów edukacji, w opozycji do dzisiejszej rzeczywistości, w której celem kształcenia jest ukształtowanie człowieka jednowymiarowego o mentalności pragmatyczno-rynkowej. Dlatego perspektywa i zagadnienia poruszane przez pedagogikę krytyczną są warte rozważenia przez wszystkich pedagogów, wykładowców, naukowców zajmujących się edukacją w naszym kraju.

### **Motywowanie do zmieniania świata: świadomość nauczycieli**

Kolejnym zagadnieniem, jakie chciałabym poruszyć w tym artykule, jest świadomość społeczna nauczycieli i jej adekwatność wobec kształcenia, które miałyby na celu kreowanie wyobraźni społecznej uczniów. Istotne jest bowiem to, czy nauczyciele chcą i potrafią motywować uczniów do myślenia o świecie i o przyszłości w kategoriach dążenia do świadomego przekształcania rzeczywistości, by była ona przyjazna i lepsza dla wszystkich ludzi. Zdaniem reprezentantów pedagogiki krytycznej postawa, ale także świadomość pedagogiczna i polityczna mają w tym kontekście kluczowe znaczenie. Jak stwierdza Giroux,

Krokiem dodatkowym do zbiorowego wysiłku budowy lepszego społeczeństwa – i następnym w rozwoju wizji edukacji obywatelskiej zogniskowanej w szkołach – powinno być skierowanie zainteresowania na rozwijanie teoretycznej percepcji nauczycieli i innych pracowników oświaty. Oznacza to, że przede wszystkim nauczyciele, a nie uczniowie, powinni stanowić jakikolwiek punkt wyjścia dla edukacji obywatelskiej<sup>27</sup>.

Jeżeli edukacja obywatelska ma być emancypacyjna, to musi wyjść z założenia, że jej zadaniem nie jest „dopasowanie” uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz stymulacja ich zapału, wyobraźni i intelektu tak, żeby byli oni w stanie zakwestionować siły społeczne, polityczne i ekonomiczne, które ciążą nad ich życiem. Z tego powodu nauczyciele i wykładowcy powinni dysponować adekwatnymi kompetencjami intelektualnymi:

Krótko rzecz ujmując, reforma edukacji obywatelskiej wymaga także – i najpierw – zreformowania wychowawców; jest to zadanie polityczne, którego celem jest lepsza orientacja wychowawców jako obywateli i uczynienie z nich skutecznych działaczy na rzecz przemian w szeroko rozumianym społeczeństwie.

---

<sup>27</sup> H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 175.

To też wskazuje i powiększa możliwości pomocy w rozwoju uczniów zarówno pod względem świadomości, jak i aktywności społecznej<sup>28</sup>.

Giroux zatem podnosi wysoko poprzeczkę dla nauczycieli, którzy mieliby zmienić konwencjonalne postawy pedagogiczne, by zająć się edukacją obywatelską zorientowaną na zmianę społeczną i demokratyzację. Nauczyciel miałby stać się intelektualistą zaangażowanym społecznie. Peter McLaren uważa, że nauczyciele zorientowani na inkluzywną zmianę społeczną powinni dostrzegać w szkołach uwarunkowania społeczne, w tym klasowe, uczniów w ich postawach i zachowaniu. Twierdzi on bowiem, iż wielu nauczycieli postrzega pewne kulturowe cechy danego ucznia (na przykład spóźniałstwo, szczerość, spryt, przedsiębiorczość, określony sposób wysławiania się, ubierania i gestykulowania) jako cechy czysto indywidualne<sup>29</sup>. A jak dowodził Bernstein, często są one przypisane kulturowo i powiązane z położeniem klasowym jednostki. Jak argumentuje McLaren, kiedy uczniowie kolorowi i biedni biali stawiają opór wobec przyjmowania dominującej kultury narzucanej przez nauczycieli na przykład poprzez wymagania odrabiania lekcji czy punktualności, uczniowskie porażki są interpretowane w kategoriach psychologicznych, czyli indywidualnych ułomności uczniów, jak brak motywacji, niska samoocena. To psychologizowanie jest częścią ukrytego programu oraz zwalnia nauczycieli z autorefleksji lub podejmowania poważnej krytyki własnej roli w szkole i w społeczeństwie. Dlatego zdaniem McLarena potrzebne jest partnerstwo w dialogu z uczniami. Aby uczniowie zdolni byli zrozumieć świat społeczny i swoje w nim usytuowanie, potrzebne jest analizowanie z uczniami ich położenia ekonomicznego i politycznego, a nauczyciele powinni umieć demaskować też ukryte ideologiczne interesy kształtujące ich własne praktyki pedagogiczne<sup>30</sup>. Natomiast w dialogu z uczniami nauczyciele powinni przemawiać językiem emancypacyjnej wspólnoty zaangażowanych jednostek i społeczności. Powstaje zatem pytanie, czy świadomość i postawy nauczycieli korespondują w jakikolwiek sposób z profilem nauczyciela zarysowanym przez przedstawicieli pedagogiki krytycznej. Jeśli tak istotne jest przygotowanie do kształcenia aktywnych obywateli, którzy będą dążyć do demokratyzacji, a także w obecnej sytuacji w Europie do przeciwdziałania ograniczaniu demokracji przez rządy, ale także przez korporacje narzucające jednostkom rynkowy pragmatyzm, konsumpcjonizm, to nauczyciele powinni być przede wszystkim świadomi tych problemów. Obecnie zwraca się także uwagę na zagrożenia związane z intensyfikacją władzy kapitału cyfrowego, który inwigiluje nasze życie prywatne w internecie. Zatem pedagodzy świadomi tych zagrożeń dla demokracji powinni wykazywać postawy związane z oporem obywatelskim, a także dążeniem do zmiany stanu rzeczy poprzez zaangażowanie w sferę publiczną, proponowaniem alternatywnych wartości wobec konsumpcji, dostrzeganiem innych priorytetów społecznych niż dążenie do zysków. Postawy te także mają związek z propagowaniem emancypacji ludzi wykluczonych społecznie czy dyskryminowanych.

Chcąc jakkolwiek skonfrontować rzeczywistość z tak zarysowanym „typem idealnym” nauczyciela, postanowiłam przeprowadzić minibadanie o charakterze jakościowym. Celem tegoż było uzyskanie wypowiedzi od studentów pierwszego roku pedagogiki studiów magisterskich na jednej z wrocławskich uczelni i poddanie ich rozumiejącej interpretacji i kategoryzacji. Problem badawczy dotyczył percepcji rzeczywistości społecznej przez respondentów w kontekście zagadnienia intencjonalnego dążenia do zmiany społecznej.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 177.

<sup>29</sup> P. McLaren, op.cit., s. 292.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 313.

Pytanie dla respondentów sformułowano tak, aby owa zmiana społeczna była skojarzona – na dużym stopniu ogólności – z rozczarowaniem czy kontestacją zastanej rzeczywistości i w związku z tym z zaangażowaniem wartościującym na rzecz „ulepszenia” tej rzeczywistości. Poszukiwałam odpowiedzi na dwa pytania badawcze, po pierwsze: jakie motywy pojawiają się w świadomości respondentów w kontekście zagadnienia intencjonalnej zmiany społecznej? W szczególności zaś, czy pojawiają się kwestie istotne dla pedagogiki krytycznej, czyli te związane z dążeniem do demokratyzacji czy emancypacji społecznej środowisk zdominowanych? Po drugie, pytanie badawcze dotyczyło tego, jak postrzegana byłaby rola edukacji, wychowania w szkołach w kontekście kształtowania postaw aktywnych i myślących w kategoriach dążenia do postępu – zmiany społecznej – obywateli. Pytania badawcze przeformułowano na dwa pytania dla respondentów i zadano je wspomnianym wyżej studentom i studentkom. Posłużono się narzędziem *forms*, które daje możliwość zadania tak zwanych pytań otwartych, na które respondenci mogą udzielać swobodnych wypowiedzi pisemnych. 2 kwietnia br. wysłałam formularz do grupy wykładowej składającej się ze 128 osób z prośbą o udzielenie swobodnych, indywidualnych odpowiedzi na dwa pytania otwarte. Formularz był dostępny dla studentów przez dwa miesiące. W ciągu tego czasu zwracałam się z prośbą o jego wypełnienie trzy razy w trakcie wykładów. Udział w tym minibadaniu miał charakter nieobowiązkowy i anonimowy. Oczywiście wyników tego badania nie można w żadnym wypadku ekstrapolować na populację przyszłych i obecnych pedagogów w naszym kraju, dotyczą one wyłącznie części studentów pierwszego roku tej uczelni. Jednak założyłam, że wypowiedzi uzyskane w formularzu mogą posłużyć dla pewnej ogólnej orientacji w sposobie myślenia studentów pedagogiki, bowiem wybór kierunku studiów świadczy o podobnych zainteresowaniach i wyborze konkretnej ścieżki zawodowej niezależnie od rodzaju uczelni i jej usytuowania. W pytaniach dla respondentów celowo unikałam języka polityki czy socjologii, aby były zrozumiałe dla wszystkich potencjalnych respondentów. Pierwsze pytanie brzmiało następująco: „Co Pani/Pana zdaniem mogłoby oznaczać «zmiana świata na lepsze»?” Otrzymano 43 odpowiedzi (wyłącznie kobiety), które można pogrupować na dwie zasadnicze kategorie. Pierwsza z nich (18 odpowiedzi), to wypowiedzi traktujące „zmianę świata” w kategoriach nominalistycznych, jednostkowych działań w najbliższym otoczeniu. Oto charakterystyczne wypowiedzi:

Oznacza to przede wszystkim pracę nad samym sobą, ponieważ należy zmienić zachowanie jednostki i to, co dookoła nas, aby całości społeczności żyło się lepiej. Powinno się pielęgnować takie wartości jak zrozumienie dla innych, zdobywanie własnej wiedzy, szukanie sedna problemu, a nie osób „winnych” jego powstania. Aby wiedzieć, dlaczego pewne rzeczy zaistniały, dobrze jest poznać siebie. (R:7)

Akceptacja wszystkiego co inne, co nikomu nie szkodzi ani nie wyrządza krzywdy. Każdy żyłby swoim życiem szczęśliwy. (R:35)

W tego kategorii wypowiedzi pojawia się również kontekst związany z neoliberalną interpretacją rzeczywistości, gdzie socjalne problemy powinien rozwiązywać jedynie rynek pracy bez udziału państwa:

Wydaje się, że zmiana świata na lepsze jest trudna, ale czasami warto zacząć zmianę małymi krokami, np. zmieniając coś w sobie, w swojej rodzinie czy też w swoim otoczeniu. Ogólnie uważam, że w Polsce nie dzieje się zbyt dobrze, ani jeśli chodzi o politykę, ani ekonomię czy też edukację. Szkoły są zazwyczaj zamknięte na potrzeby uczniów i działają schematycznie, nie zwracając uwagi

na indywidualność jednostki. Uważam, że w Polsce jest zbyt wiele zasiłków, przez co ludziom nie chce się pracować. Czasami osoba legalnie pracująca zarabia tylko minimalnie więcej pieniędzy niż mogłaby dostać w zasiłkach, gdyby tylko zrezygnowała z pracy – to jest po prostu straszne. (R:13)

Ta kategoria wypowiedzi świadczących o zindywidualizowanej perspektywie przeważa wśród osób, które udzieliły odpowiedzi na pytanie, co oznaczałaby „zmiana świata na lepsze”. Można przypuszczać, że postrzeganie świata przez pryzmat przede wszystkim jednostki ma związek ze społecznymi procesami indywidualizacji. Jak zauważa Ulrich Beck, dotychczasowy kapitalizm wyzwala jednostki z więzi społecznych wraz z wejściem na rynek pracy. Jednostka sama staje się dla siebie „centrum planowania i dowodzenia” i indywidualizacja w tym sensie polega na zniesieniu myślenia w kategoriach wielkich grup społecznych jak klasa społeczna<sup>31</sup>. Jak podkreśla Beck, tak rozumiana indywidualizacja jest możliwa w warunkach państwa opiekuńczego, czyli modelu kapitalizmu, który istniał w Europie zachodniej po II wojnie światowej. Jednak wydaje się, iż współcześnie, w dobie neoliberalizmu i demontażu państw opiekuńczych, indywidualizacja w Europie jest konsekwencją raczej zniszczenia struktur solidarności klasowej przez delokalizację przemysłu, zindywidualizowane miejsca pracy, rywalizację w korporacjach, a także poprzez przekaz ideologiczny w mediach, w szkołach, który promuje dążenia do indywidualnych karier i konsumpcji, a te ze swej istoty generują postawy egocentryczne. Świadomość i opinie studentek pedagogiki w niniejszym badaniu – i jak przypuszczam także świadomość wielu nauczycieli i nauczycielek w naszym kraju – ma związek z procesami indywidualizacji. W kontekście pedagogiki krytycznej stanowi to wielkie wyzwanie związane z samym zrozumieniem przez pedagogów tych uwarunkowań, ale także zadanie związane z powrotem do myślenia w kategoriach klas i warstw społecznych, dyskryminowanych mniejszości i odpowiedzialności wobec innych ludzi.

Druga kategoria wypowiedzi (25) to te, które wskazują na problemy społeczne, takie jak wojna, niskie zarobki czy niedostępność darmowej służby zdrowia. Towarzyszy im jednak przekonanie, że tylko politycy mogą dokonywać zmian, lub też konstatacje, w których podkreśla się, że świat polityki i ekonomii jest niedostępny dla zwykłych ludzi i ich problemów. Nie pojawia się w tym kontekście żadne odniesienie do procesów czy idei związanych z demokracją, co można interpretować w kategoriach alienacji politycznej. Oto charakterystyczne wypowiedzi:

Sensownym pomysłem wydaje się procentowe uzależnienie zarobków zarządu w stosunku do zarobków pracowników – jeśli nie stać ich na pięcioprocentowe podwyżki dla wszystkich pracowników, to nie powinni mieć możliwości podniesienia pensji o 5 procent sobie itd. Bo to wcale nie jest prawda, że ekonomia upadnie, jeśli nie będzie ludzi żyjących na granicy ubóstwa (lub poniżej) i pracujących po 8–12 godzin po to, żeby opłacić czynsz za mieszkanie, nigdy nie będąc w stanie nawet pomyśleć o zmianie czy poprawie swojego losu. A my ostatnio obieramy kurs na Rosję i Stany Zjednoczone – czyli jak to zrobić, żeby najbogatsi mogli być jeszcze bogatsi, i kogo obchodzi, że ubogiemu człowiekowi dentysta w ramach umowy NFZ – na który wszyscy płacimy składki – zrobi czarne plomby? A politycy milczą. [...] No więc lepszy świat to taki, w którym istnieje zróżnicowanie zarobków, a nie przepaść między bogaczami a tymi, których

<sup>31</sup> U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 112.

po ośmiu godzinach pracy nie stać na to, żeby raz w tygodniu kupić sobie kawę w kawiarni. To też świat, w którym politycy zajmują się rozwiązywaniem prawdziwych problemów, zamiast udawać, że to robią (R:12)

Obecna sytuacja na świecie spowodowana wojną na Ukrainie jest doskonałym obrazem tego, że człowiek, jego dobro, życie tysięcy ludzi, podporządkowane są walce o władzę, wpływy, pieniądze. Polityka i prawo w obliczu walki o ludzkie życie nadal pozostaje czymś, czego nie można przeskoczyć, ludzie nic nie mogą z tym zrobić. Zatem myślę, że to właśnie wzrost empatii, dbanie o dobro nie tylko swoje, ale ludzi wokół, życzliwe spojrzenie na drugiego człowieka jest tym, czego brakuje ludzkości do zmiany świata na lepsze. (R:8)

Tę kategorię wypowiedzi można by zinterpretować również jako fatalizm, o którym pisze Maria Czerpaniak-Walczak po przeanalizowaniu odpowiedzi również studentów pedagogiki, którym postawiła pytanie na temat tego, jak będą zmieniać świat po studiach<sup>32</sup>. Postawy zaobserwowane w tym badaniu wskazują, że respondenci nie wierzą w możliwość zmieniania rzeczywistości, rozwiązywania problemów społecznych nawet poprzez podejmowanie działań zbiorowych.

Drugie pytanie, które zadano respondentom brzmiało następująco: Jak szkoła mogłaby uczyć, motywować uczniów do zmiany świata na lepsze? W zebranych wypowiedziach pojawiają się wątki związane z dowartościowywaniem indywidualności uczniów, większej swobody w szkole (w 26 odpowiedziach) oraz propozycje związane z uczestnictwem w akcjach charytatywnych i akcjach o profilu ekologicznym (w 11 odpowiedziach). Można założyć, że uczestnictwo w owych akcjach stanowi zdaniem respondentek metodę na rozbudzenie zainteresowania uczniów problematyką społeczną czy ekologiczną. Jednak z drugiej strony taka fragmentaryczna czy epizodyczna działalność, jak uczestnictwo w jednorazowych wydarzeniach na rzecz ekologii czy potrzebujących wsparcia odpolitycznia zagadnienia związane ze zmianami klimatu czy wykluczenia społecznego i nierówności społecznych. Jak zauważa Hartmut M. Griese, pedagogizacja problemów społecznych we współczesnej Europie, jak na przykład wychowanie dla ekologii czy edukacja przeciw nienawiści wobec obcokrajowców, oznacza zawsze, że przyczyny tych problemów leżą w zaniedbaniach w sferze polityki i ekonomii<sup>33</sup>. Z powodu braku rzeczywistej woli rozwiązywania tych problemów oddaje się je pedagogice, która ma być antidotum na wywołany przez te problemy dyskomfort społeczeństw. Wydaje się, że właśnie takie apolityczne podejście wobec wielkich wyzwań dzisiejszego świata jest trendem współczesności i być może właśnie uwrażliwianie uczniów poprzez udział w akcjach charytatywnych tak naprawdę jest kamuflowaniem przyczyn nierówności społecznych, a angażowanie na rzecz ekologii poprzez zbieranie surowców wtórnych oddala od zagadnień związanych z nadprodukcją i konsumpcją, które stanowią systemowe zagrożenie dla środowiska naturalnego. Byłoby to zatem podejście odległe od tego, co proponuje pedagogika krytyczna. Propaguje ona bowiem dążenie do demokratyzacji, obywatelskiego aktywizmu, które może być realizowane pod warunkiem postrzegania współczesnych problemów społecznych i ekologicznych nie jako partykularnych i sytuacyjnych, ale jako związanych z systemem neoliberalnego kapitalizmu, a zatem jako problemów politycznych *par excellence*.

<sup>32</sup> M. Czerpaniak-Walczak, *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 16.

<sup>33</sup> H. M. Griese, *Koniec pedagogiki [w:] Pedagogika alternatywna...*, s. 17.

Odpowiedzi respondentek pozwalają przypuszczać, że świadomość i percepcja rzeczywistości przez nauczycielki i nauczycieli w naszym kraju jest niezadowolająca w kontekście wychowania uczniów do bycia aktywnymi, dążącymi do emancypacji obywatelami. Przygotowanie do uprawiania nie tylko pedagogiki krytycznej z jej radykalnym postulatem poszukiwania alternatywnego wobec neoliberalizmu porządku społecznego, ale nawet minimalistycznie rzecz ujmując, przygotowanie do takiej pedagogiki, która angażuje do refleksyjnej postawy wobec rzeczywistości, do podmiotowego dokonywania zmian społecznych, wymaga zatem przygotowania nauczycieli w zakresie wiedzy i świadomości społecznej. Powstaje pytanie: jak tego dokonać? Czy formuła wszechobecnych dzisiaj kursów zawodowych byłaby adekwatna? Wydaje się, że nie, bowiem postawa związana z przygotowaniem uczniów do widzenia niegodziwości tego świata i zaangażowania po stronie uciskanych musi wiązać się z misją. Zatem wdrożenie do takiego nauczania nie może mieć formuły standardowej czy biurokratyzowanej. W związku z tym można się zastanawiać, czy taka postawa może w ogóle zaistnieć na masową albo przynajmniej widoczną w przestrzeni szkolnej skalę. Kolejne pytanie, które należy zadać, dotyczy tego, czy autorzy programów szkolnych i akademickich dostrzegają potrzebę zmiany na przykład w celach kształcenia w naukach społecznych, których sens postrzega się obecnie w zgodzie z paradygmatem funkcjonalnym. Oznacza to, że oczekuje się od przyszłych absolwentów adaptowania do zastanych warunków społecznych, a nie ich zmieniania, przystosowywania swojego środowiska pracy do wymogów systemu. Należy także zadać pytanie, czy jakiegokolwiek zmiany w uprawianiu pedagogiki są w interesie polityków, mediów i innych ośrodków władzy, bowiem to w ich interesie leży zachowanie *status quo*. Wydaje się zatem, że to sami nauczyciele, pedagogzy, akademicy, intelektualiści, przedstawiciele organizacji społecznych mogliby oddolnie budować środowisko dla tej nowej i alternatywnej wobec obecnie funkcjonującej perspektywy edukacyjnej. Świadomość związana z potrzebą humanizacji edukacji, stosunków pracy, życia społecznego, globalizacji rośnie w społeczeństwach europejskich, w Ameryce Południowej i w Afryce. Można zatem przypuszczać, że i polskie społeczeństwo również otworzy się na ten sposób myślenia.

### Zakończenie

Z perspektywy uwarunkowań w naszym kraju najwartościowsze w pedagogice krytycznej wydaje się wprowadzenie do analizy rzeczywistości kategorii myślowych odnoszących się do zagadnień społecznych. W zindywidualizowanym społeczeństwie, w którym większość problemów rozwiązywanych jest w oparciu o prywatne strategie, a doświadczenia są interpretowane wyłącznie psychologicznie, kontakt z narracją interpretującą rzeczywistość przez pryzmat procesów społecznych mógłby okazać się wyzwalający. Bowiem opresja przejawiająca się kontrolą sposobów myślenia jest najskuteczniejsza wówczas, gdy występuje monopolizacja tychże. Współczesne media, szkoły i uczelnie operują wspólnym bezalternatywnym dyskursem, w którym nikt nie ośmielił się zakwestionować przekonania o wyższości Zachodu nad Wschodem oraz dogmatu o naturalnych nierównościach społecznych i egoistycznej naturze ludzkiej. Dyskurs ten wieńczy teza F. Fukuyamy o *końcu historii*, co zamyka drzwi przed jakąkolwiek refleksją nad poszukiwaniem alternatywnych światów społecznych. Tymczasem w tym zastanym i podobno bezalternatywnym świecie kumuluje się wiele zagrożeń, a w związku ze zbliżającym się kryzysem ekonomicznym i politycznym naczelną wartością, jaką stanowi dobrobyt materialny, będzie mogła być realizowana przez nielicznych w związku z obserwowanym kurczeniem się klasy średniej również w tym najbogatszym obszarze naszego



globu, w Europie Zachodniej. Zindywidualizowane społeczeństwo w obliczu kryzysu nie tylko nie potrafi się obronić – w sposób indywidualny obronią się nieliczni – ale też, nie rozumiejąc procesów społecznych, popada we frustrację i jest bardzo podatne na propagandę i manipulacje. Taka sytuacja jest bardzo niebezpieczna i doświadczenia kryzysu lat 30. ubiegłego wieku dostarczają nam aż nadto wiedzy, jakie mogą być konsekwencje takiej sytuacji. Dlatego edukacja dla demokratyzacji stanowi w istocie wyzwanie dla współczesności, zwłaszcza w naszym kraju, gdzie nie istnieją tradycje związane z uczestnictwem w ruchach społecznych.

Pedagogika krytyczna przyjmuje założenia socjologii wiedzy, która stwierdza, że prawda – wiedza – jest społecznie konstruowana i osadzona w konkretnym kontekście historycznym. Peter McLaren przyjmuje, że nie istnieje wiedza absolutna, bowiem zawsze ma ona znaczenie relacyjne, ponieważ sądy uważane za prawdziwe zależą od kontekstu historycznego, kulturowego, od relacji władzy w danym społeczeństwie. Stwierdza on jednocześnie, że celem pedagogiki powinno być nie tyle poszukiwanie wiedzy obiektywnej, co wiedzy, która służy interesom grup zdominowanych, defaworyzowanych. Można nieco przeformułować tę opinię i poszukiwać takiej wiedzy i edukacji, która nada podmiotowość wyalienowanym i zorientowanym wyłącznie na zmagania na rynku pracy uczniom i studentom. Istotne jest bowiem wprowadzenie do świadomości ludzi młodych, studiujących zagadnień związanych z problemami współczesnego świata. Zagrożenia katastrofą ekologiczną i te wynikające z konfliktów międzynarodowych, wojen, ksenofobii i cierpienia psychicznego określanego mianem depresji wymagają nowej perspektywy obywatelskiej, pewnej radykalizacji postaw i roszczeń społeczeństw. Postulaty związane z demokratyzacją, możliwością kreowania rzeczywistości społecznej i kontrolą wszelakiej władzy stanowią dziś wyzwanie dla wszystkich podmiotów, organizacji społecznych, które dostrzegają związek między zagrożeniami, przed którymi stoją współczesne społeczeństwa, i oligarchizacją sfery polityki i ekonomii. Aby przywrócić i pobudzić humanizm oraz stawić opór totalnej technologizacji, potrzeba jest pewnej dozy radykalizmu również w edukacji. Pedagogika inspirowana paradygmatem krytycznym może nadać rangę ważności tym wszystkim marginalizowanym obecnie zagadnieniom podstawowym dla humanizmu, takim jak dążenie do wolności, równości, pokoju na świecie. Nie stanie się tak bez rehabilitacji nauk humanistycznych i traktowania ich z większą atencją po latach marginalizacji i deprecjonowania ich znaczenia, a także bez wspólnej dyskusji pedagogów, uczniów, reprezentantów życia społecznego nad wyzwaniami zglobalizowanego świata, kapitalizmu, demokracji, ekologii. Pedagogika krytyczna może być inspiracją w kontekście takich wyzwań jak: niwelowanie nierówności społecznych (przeciwdziałania ich konsekwencjom w szkołach), zaangażowanie w działania na rzecz emancypacji środowisk uciskanych, krytyczna refleksja nad dyskursami legitymizującymi interesy różnych ośrodków władzy politycznej, ekonomicznej. Może być inspiracją dla wszystkich nauczycieli i aktywistów, dla których demokracja bez refleksji krytycznej i bez oddolnego działania ludzi pozostaje pustym sloganem.

**Bibliografia**

- Amin S., *Wirus liberalizmu*, tłum. A. Łukomska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2007.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieřła, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Bauman Z., *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- CBOS, Komunikat z badań: „Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich” nr 37/2020 [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl), [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K\\_037\\_20.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_037_20.PDF), dostęp: 31.10.2022 r.
- Czerpaniak-Walczak M., *Szansy i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2.
- Freire P., *Pedagogy of Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972.
- Giroux H.A., *Critical Pedagogy and Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy for Democratization*, „Teacher Education Quarterly” Winter 2004, Caddo. Gap Press, 2004.
- Giroux H.A., *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010.
- Giroux H.A., *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010.
- Giroux H.A. *Odzyskiwanie uniwersytetu jako sfery publicznej (by to co pedagogiczne było bardziej polityczne)* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010.
- Giroux H.A., *Czy jest miejsce dla pedagogiki krytycznej na uniwersytecie*, (rozmowa Manueli Guilherme [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010.
- Griese H.M., *Koniec pedagogiki* [w:] *Pedagogika alternatywna*, red. B. Śliwowski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995.
- Maciejewicz P., *Bogatsi są coraz bogatsi, a nierówności pogłębiają się. Oxfam mówi do Davos: opamiętajcie się*, wyborcza.biz, <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,19493935,bogaci-sa-jeszcze-bogatsi-a-nierownosci-sie-poglebiaja-oxfam.html?disableRedirects=true>, dostęp: 31.10.2022 r.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wstęp do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe DSW Wrocław 2015.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2013.
- Śliwowski B., *Edukacja – wybrane kontrowersje i dylematy* [w:] *Pedagogika alternatywna*, red. B. Śliwowski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995.

- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A. Jelonek, K. Tyszka, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Witkowski L., *Szkoła i walka o sferę publiczną* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2010.
- Witkowski L., *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle doświadczeń w pedagogice polskiej* [w:] „Ars Educandi” 2012, nr 9, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

## SUMMARY

Ewa Groszewska

### **Education for democratisation. Inspirations of critical pedagogy**

The aim of this article is to present the perspective of critical pedagogy and to draw the readers' attention to the mission statement contained in the concept of contemporary North American critical educators. It is the striving for democratisation related to the belief that conscious and emancipation-oriented citizens can change the social reality. This idea seems to be an interesting inspiration for teachers in our Polish reality, where young people are reluctant to become engaged in civic activities or lack interest in public affairs. Critical pedagogues postulate education aimed at rising thinking, critical as well as socially and politically active youth. The text also discusses the results of the author's mini-research into the social awareness of teachers and its adequacy to shaping citizens who are committed and aware of the existing, contemporary challenges.

**Key words:** critical pedagogy, civil society, democratization.

Data wpływu artykułu: 2.11.2022 r.

Data akceptacji artykułu: 16.12.2022 r.