

Adriana Barska\*

### 3. SPORY I WZGLĘDNOŚCI W SZTUCE ORAZ PEDAGOGICE (KRYTYCZNEJ)

#### Streszczenie

W literaturze i sztuce kolejne pokolenia buntowały się i negowały dokonania pokoleń wcześniejszych. Opracowanie jest próbą charakterystyki nurtu pedagogiki krytycznej, która stanowi swoisty bunt w edukacji, rewidując poprzednie obszary wiedzy pedagogicznej. Inspirując się teorią krytyczną, pedagogika krytyczna za kluczowy uznaje kontekst nierówności społecznych, różnic i odmienności. Autorka zestawia teoretyczne założenia pedagogiki krytycznej oraz wyniki badań Henryki Kwiatkowskiej oraz pokazuje, jak bardzo polska praktyka szkolna pozostaje w tyle za nowoczesnymi koncepcjami.

Słowa kluczowe: pedagogika krytyczna, bunt, sztuka, uczeń, nauczyciel.

*Bunty i protesty służą, jeśli tak można powiedzieć  
użytkowo, doskonaleniu siebie, czyli wzmaganiu  
niepowtarzalności, doprowadzaniu do pozycji skrajnej.*

Maria Gołaszewska<sup>1</sup>

#### Wprowadzenie

XIX wiek to czas silnych i gwałtownych przemian, które znalazły swoje odzwierciedlenie w ówczesnych tekstach kultury. Rewolucja Francuska (1789 r.), wojny napoleońskie, Wiosna Ludów, powstania niepodległościowe w Polsce, Grecji i we Włoszech wywarły ogromny wpływ na kulturę i społeczeństwo. Owe rewolucje i przewroty miały miejsce na poziomie obyczajowości, przemysłu, nauki i kultury – między innymi też w literaturze, muzyce i sztuce. Każda kolejna epoka krytycznie odnosi się do rozpoznań poprzedniej. A epok

\* Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, Wydział Instrumentalny.

<sup>1</sup> M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986, s. 54.

jest wiele w XIX stuleciu, bo aż 4: schyłek oświecenia, romantyzm, pozytywizm i modernizm (Młoda Polska). Byron, Mickiewicz, Baudelaire, Rimbaud, Świętochowski czy też Przybyszewski to tylko przykłady wielkich buntowników reprezentujących swoje – zawsze „młode” i skierowane przeciwko gnuśnej przeszłości – poglądy. Artyści żyją w atmosferze skandalu, niekiedy prowokują ubiorem i zachowaniem, poruszają w swojej twórczości (zarówno literackiej, jak i publicystycznej) tematy aktualne i kontrowersyjne.

Bunt przeciwko zastanemu porządkowi – konwencjom, uznanym sposobom wyrażania danej treści – jest naturalną formą krytycznego myślenia, dystansowania się od dorobku poprzedniego pokolenia, poszukiwania własnego języka i tożsamości w tworzonym dziele. Historię sztuki, muzyki, literatury można by opisać jako historię buntu właśnie. Weźmy wiek XX. Normandeu, Pierre Schaeffer, Dhomont tworzyli dzieła, które nieprofesjonalna publiczność z trudem nazwałaby muzyką, a prędzej dziwacznym eksperymentem. Dźwięk młotów pneumatycznych, przejeżdżających pojazdów, zjawiska przyrody itp. tworzą „treść” dzieła równorzędną względem dźwięków instrumentów. Całość jest pocięta, wysokość poszczególnych tonów poddana manipulacji, a w końcu zmontowana w kolażową całość. Wydaje się, że jest to analogiczny gest względem tego wykonanego przez awangardowych malarzy, od Picassa, przez Kandinskiego, po Mondriana, kubistów, dadaistów i wszelkich innych twórców, którzy w swojej twórczości wykroczyli poza zastane formy sztuki realistycznej i figuratywnej. W literaturze jest nie inaczej.

W *Manifestie futuryzmu* Marinetti pisał:

1. „Chcemy opiewać miłość niebezpieczeństwa, przyzwyczajenie do energii i do zuchwalstwa.
2. Odwaga, śmiałość, bunt – będą zasadniczymi składnikami naszej poezji.
3. Aż do dziś literatura sławiła nieruchome zamyślenie, ekstazę i marzenie senne. My chcemy sławić agresywny ruch, gorączkową bezsenność, krok biegacza, salto mortale, policzek i pięść (...).
10. Chcemy zburzyć muzea, biblioteki, akademie wszystkich rodzajów (...).
11. Będziemy opiewać tłumy wstrząsane pracą, rozkoszą lub buntem; będziemy opiewać różnobarwne i polifoniczne przypiływy rewolucji w nowoczesnych stolicach (...).

Muzea: cmentarze! (...) Podziwiać stary obraz, to znaczy wlewać naszą wrażliwość do urny grobowej, zamiast skierować ją w dal w gwałtownym wytrysku twórczości i działania”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> F.T. Marinetti, *Akt założycielski i manifest futuryzmu* (11.02.1909), <http://hamlet.edu.pl/marinetti-futuryzm> (dostęp: 20.04.2020).

Z powyższych słów wypływa niechęć, wręcz pogarda, dla dokonań poprzednich epok, zachłyśnięcie nowoczesnością wraz z jej owocami: samochodami, elektrycznością, pędem, siłą, młodością, nowatorstwem. To bunt wobec harmonii i dobrego smaku, a zatem i XIX-wiecznego kanonu, który jest „stary”, nie jest już „nasz”, nie do „nas” jest adresowany<sup>3</sup>. Nowe pokolenie sławi kult pomysłowości, nowości, oryginalności. Obok futurystów prawie wszystkie grupy twórcze ogłaszały własny manifest jako jedyną właściwą formę i kierunek twórczości. Za manifestami często szło dzieło, a raczej swoiste dzieło-performance, poparte odpowiednim gestem twórczym. W tym czasie powstaje słynny 4'33" Cage'a, Duchamp dorysowuje wąsy i brodę Giocondzie, w sali muzeum umieszcza *Fontannę*, a Klein stawia dwóch strażników, którzy mają pilnować wernisażu pustych ścian. Kafka swojemu bohaterowi zabiera nie tylko nazwisko – rzecz nie do pomyslenia w czasach Balzaka i Prousta – ale i skraca imię do inicjału<sup>4</sup>. Jest to nie tylko bunt na poziomie estetycznym, ale i społecznym.

### Przewrót w edukacji: pedagogika krytyczna

W naukach społecznych niechęć czy buntowanie się przeciwko koncepcjom poprzedników przybiera najczęściej inną formę niż atak, z czego najcenniejsze stanowią krytyczną interpretację istniejących rozpoznań, a następnie propozycję nowych rozwiązań. Niemniej jednak trudno zignorować wpisane w dzieła będące propozycją nowych koncepcji pedagogiki przekonanie, że poprzednie pomysły nie przystają już do obecnych warunków i sytuacji społeczno-politycznej. Takim nurtem pedagogiki, który powstał w latach 70. XX w. z przeświadczenia, że obecne dotąd metodologie nie są – mówiąc językiem Marinetti – „nasze” i „do nas skierowane” oraz że niezbędna jest krytyczna analiza kondycji edukacji w kontekście ważkich problemów współczesnego świata, stała się właśnie pedagogika krytyczna.

<sup>3</sup> Pisała o tym Gołaszewska, wyjaśniając, dlaczego opór wobec wcześniejszej sztuki był (jest) tak powszechny: „po pierwsze, sztuka dawna stwarza dystans historyczny – intelektualny, uczuciowy i wolicjonalny. Nie jest to nasza sztuka: była ona adresowana do ówczesnej publiczności (...), dla nas jest już przebrzmiała, stanowi jakby cytat przeniesiony z przeszłości w nasze czasy. Może wzruszać, lecz głównie na zasadzie fascynacji historycznym autentyciem. Istnieją wprawdzie arcydzieła działające zawsze jednakowo, lecz wprowadzają one w kulturę w ogóle, a nie we współczesność. Po drugie, odbiorca odczuwa wobec dzieł sztuki dawnej swoisty dystans obcości, inności. (...) [Sztuka dawna – przyp. A.B.] pociąga, lecz nie angażuje w pełni. Po trzecie, tylko sztuka współczesna może (...) wzbudzać spory, niechęć, entuzjazm, stać się przedmiotem powszechnej, bezkompromisowej dyskusji”. Zob. M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s. 141.

<sup>4</sup> Więcej na ten temat zob. M. Kundera, *Zdradzone testamenty. Esej*, przeł. M. Bieńczyk, PIW, Warszawa 1996, s. 145.

Pedagogika krytyczna inspirowana teorią krytyczną w naukach humanistyczno-społecznych. Ta ostatnia skupia się zaś na szerokiej krytyce kultury i społeczeństwa. W 1937 roku, w artykule pt. *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, Horkheimer analizuje katastrofę, która grozi Europie u schyłku epoki burżuazyjnej, a mianowicie ekspansję faszystowskiego totalitaryzmu<sup>5</sup>. Teoria krytyczna pojawia się zatem – nie bez powodu w Niemczech – jako reakcja na procesy dominacji, krytyka zastanego porządku. Ma też służyć zwykłym ludziom, nie inżynierom owego porządku.

Teoria owa proponuje narzędzia dogłębnego badania wszelkich – również tych mniej jawnych – aspektów społeczeństwa, zachęcając jednocześnie do sięgnięcia po te z innych dziedzin: socjologii, psychologii, ekonomii i historii<sup>6</sup>. Teorię tradycyjną krytykuje się w tym nurcie za to, że stworzony system zagraża bezpośrednio ludzkości, użyteczność teorii zanika i konieczne staje się wprowadzenie jakościowej zmiany całego istniejącego systemu<sup>7</sup>. Celem nowego systemu ma być nie poprawa starego, lecz radykalna zmiana, przewrót, uczynienie go wreszcie użytecznym dla „rozumnego społeczeństwa”<sup>8</sup>.

Inspirując się teorią krytyczną, pedagogika krytyczna podważa zatem dotychczasowe działania i założenia edukacji instytucjonalnej, i każe przenieść środek ciężkości na kwestie nierówności społecznych. Pojęcia, którymi posługują się pedagodzy krytyczni nie mają w Polsce dobrych konotacji. Są to mianowicie: „sprawiedliwość społeczna”, „emancypacja”, „klasa”, „ideologia” i „kultura dominująca”, „uciśnieni” (*oppressed*). A jednak nurt ten jak żaden inny otwiera nas na sprawy ważne i aktualne społecznie i politycznie, stawiając pytania o potencjał krytyczny wszystkich nurtów pedagogicznych i sprzeciwiając się wobec niesprawiedliwych mechanizmów istniejącego świata. Przedstawiciele nurtu pedagogiki krytycznej postulują badanie każdego zjawiska w istotnym dla niego kontekście, interpretowanie go z różnych perspektyw, w miejsce myślenia ideologicznego.

<sup>5</sup> M. Horkheimer, *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, „Colloquia Communia” 1983, nr 7(2), s. 39–64.

<sup>6</sup> Zob. powstanie Instytutu Badań Społecznych we Frankfurcie, gdzie rodzi się tzw. szkoła frankfurcka, którą tworzą: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Leo Lowenthal, Erich Fromm. Więcej na temat dokonań szkoły frankfurckiej zob. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa 2003, s. 363.

<sup>7</sup> H. Walentowicz, *Program teorii krytycznej Maxa Horkheimera*, „Nowa Krytyka” 2001, nr 12, s. 5–40.

<sup>8</sup> M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, t. 4, Fischer, Frankfurt am Main 1988, przywołanie za: *Eadem*, s. 5 i n. Zob. też E. Maigret, *Socjologia komunikacji i mediów*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 88–92.

Po raz pierwszy na taką skalę pojawia się zatem nurt krytyczny wobec wcześniejszych dokonań edukacyjnych, a dalej wobec kultury i społeczeństwa w ogóle. Krytyczność ta ma kilka istotnych cech. Przede wszystkim jej fundamentem jest niezgoda na niesprawiedliwość istniejącą w realnym świecie. Uwzględnia również szeroki kontekst badanych zjawisk, aby dotrzeć do wszelkich uwarunkowań procesów społeczno-politycznych, a tym samym zrywa z myśleniem ideologicznym (jednostronnym)<sup>9</sup>.

Co istotne, nurt pedagogiki krytycznej również obecnie stanowi poręczne narzędzie metodologiczne. Koncepcje pedagogiki, które powstawały w kontekście analiz konfliktów klasowych, obecnie mają szerokie zastosowanie w badaniach nierówności ze względu na płeć, rasę czy grupę etniczną. Koncentrując się na mechanizmach dominacji w edukacji szkolnej, kulturze i społeczeństwie nierówności, pozwalają budować ciekawe koncepcje mające na celu określenie społecznej wolności i sprawiedliwości<sup>10</sup>. Procesy edukacyjne są nierozzerwalnie związane z problemem nierówności społecznych. Jak zauważa Szkudlarek, „ich rozumienie i projektowanie działań przeciwdziałających nierówności wymaga wypracowania szczególnej teorii i praktyki edukacji”<sup>11</sup>.

Założeń pedagogiki krytycznej w tym nurcie jest wiele, z czego najważniejsze tworzą stwierdzenia, iż: 1) społeczeństwo powinno pozostać otwarte na dialog (tu badano program ukryty w podręcznikach szkolnych, a mianowicie dobór tekstów, język, rozkład lekcji, wreszcie system ocen i oceniania<sup>12</sup>), 2) człowiek musi zostać przygotowany do uczestnictwa w owym dialogu (a zatem młodzi ludzie powinni być tak wychowywani, by być zdolnymi do zmiany świata, powinni uczyć się, jak krytycznie odnosić się do rzeczywistości oraz jak kwestionować zastany porządek, który traktujemy jako „oczywisty”, 3) należy zdefiniować sposoby działania, które przybliżą naszą rzeczywistość do tej, jaką powinna się stać. Szkudlarek podkreśla dramatyczny rozdźwięk, jaki istnieje pomiędzy obecnym systemem edukacji a pięknymi jej założeniami: „[s]zkoła wychowuje jednostki tak, by akceptowały one zastany porządek społeczny i traktowały go jako coś oczywistego i nienaruszalnego (dobór treści kształcenia, kryteria egzaminowania i selekcji szkolnych czy obowiązujące w szkole przepisy dyscy-

<sup>9</sup> T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 363–364.

<sup>10</sup> Por. np. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Słownik terminów encyklopedycznych*, PWN, Warszawa 2000, s. 150–151.

<sup>11</sup> T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 364.

<sup>12</sup> Program ukryty zabija twórczy rozwój dziecka, przyzwyczajają je do selekcji (np. ze względu na wiek i płeć, osiągnięcia), uczy w środowisku szkolnym określonych strategii zachowania, które pozwalają dziecku przetrwać okres szkolny, strategii postępowania wobec opinii i oczekiwań nauczyciela, ograniczeń wynikających z rozkładu lekcji etc. Zob. więcej „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6 – numer poświęcono ukrytym programom szkolnym.

plinarne). Z drugiej strony jednak to właśnie edukacji tradycja oświeceniowa przypisuje rolę czynnika społecznej zmiany i emancypacji (edukacja powinna wychowywać ludzi tak, by byli zdolni do jego zmiany). Zatem edukacja zniewała, ale wyzwolenie wymaga edukacji<sup>13</sup>.

Pedagogika krytyczna akcentuje konieczność dostrzegania i akceptowania różnic społecznych (polityka różnicy), dopuszczania do głosu różnorodnych wypowiedzi oraz zabierania głosu w dyskusjach na temat spraw, które dotyczą danej jednostki (polityka głosu), działania na rzecz zmiany społecznej, „oddania głosu” grupom wcześniej marginalizowanym, zaniedbanym lub wręcz wykluczonym (upełnomocnienie)<sup>14</sup>.

Jeśli więc szkoła ma być przestrzenią dialogu, dostrzegania i szanowania różnic kulturowo-społecznych, nieustannych negocjacji, dekonstrukcji i budowania na nowo, zgodnie z preferencjami jednostek w owym dialogu uczestniczących, to kim powinien być nauczyciel w tak ukierunkowanej koncepcji? Prace Freire’a, Giroux oraz McLarena wskazują na człowieka stojącego pomiędzy jednostką a społeczeństwem, swoistego tłumacza, będącego „transformatywnym intelektualistą”<sup>15</sup>, a zatem działającego na rzecz słabszych grup społecznych, ujmującego świat w sposób krytyczny, wskazujący społeczne nierówności.

## Opór w szkole i jego percepcja

Ze wskazanym w poprzedniej części pracy zagadnieniem łączą się badania Kwiatkowskiej, wysuwającej pytanie o to, w jaki sposób nauczyciele reagują na opór uczniów wobec stawianych im wymagań oraz stylu pracy nauczyciela<sup>16</sup>. Kwiatkowska podkreśla, że doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że edukacja od początków jej istnienia kojarzy się z podporządkowaniem wobec określonych z góry zasad, a nie sprzeciwem i buntem przeciwko owym normom. Sytuacja oporu nieczęsto zatem występuje w obszarze szkoły. Przed zreferowaniem wyników badań, warto zdefiniować jeszcze pojęcie oporu. Otóż, jak podaje Kwiatkowska: „opór jest uprawomocnionym zachowaniem w relacjach mię-

<sup>13</sup> Por. T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 366.

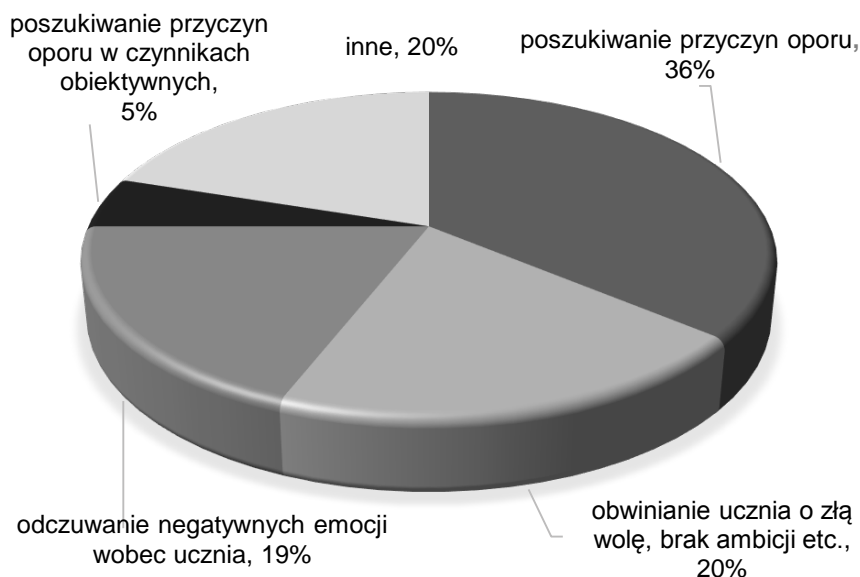
<sup>14</sup> Chodzi tu przede wszystkim o odwrócenie negatywnego wartościowania istniejącego w systemie społecznym, który ukształtowały elity władzy. Zob. np. A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 16–18; T. Szkudlarek *op. cit.*, s. 370.

<sup>15</sup> H. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, „Teaching Education” 1990, t. 3, nr 1, s. 149–152; T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 363–377.

<sup>16</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 210–212. Dalsze definicje i badanie autorka referuje za tym wydaniem.

dzyludzkich, jest obroną siebie przed zawłaszczającym roszczeniem innych. Jest jednocześnie informacją o własnej podmiotowości i wyrazem braku zgody na podporządkowanie. Im bardziej inni udaremniają nam realizację wartości cennych dla nas, tym opór będzie większy i odwrotnie. Opór jest jedną z kategorii, która wydobywa problematyczność relacji międzyludzkich, wykazując ich niesymetryczność, brak wewnętrznej harmonii. Wiąże się z trudnym procesem znoszenia ograniczeń w dążeniu do realizacji ważnych dla człowieka potrzeb na drodze wysiłku samorealizacji. (...) W koncepcjach pedagogiki krytycznej jest on warunkiem rozwoju poczucia indywidualności, uczy niezgody na destrukcyjne formy świata, kształtuje poczucie znaczenia siebie i innych, jest podstawą w kształtowaniu niezależności<sup>17</sup>.

Podstawę badań Kwiatkowskiej stanowi teza Obuchowskiej, definiującej „szkołę oporu” jako brak akceptacji obecnego stanu rzeczy oraz aktywność jednostki narażonej na podporządkowanie – wobec zaistnienia tych dwóch czynników możemy mówić o przeciwstawieniu się, buncie. Wyniki badań Kwiatkowskiej zilustrowano wykresem 1.



**Wykres 1.** Reakcja nauczyciela na opór ucznia

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anonią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 210–212.

Z danych ujętych na wykresie 1 wynika, że nauczyciele jedynie w 36% poszukiwali w ogóle przyczyn oporu, w 5% doszukiwali się ich wśród czynników

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 211.

obiektywnych (brak wzorców w życiu ucznia, fascynacja inną dziedziną, brak sprecyzowanej postawy wobec wiedzy), w 20% uznali, że opór uczniów wynika z ich złej woli, braku ambicji, zainteresowań, nieodpowiedniego zachowania wiążanego z młodym wiekiem ucznia. W 19% nauczyciele zareagowali negatywnie, nie poszukując przyczyny i korzyści zachowania ucznia i wyrażając swoje rozczarowanie, złość, gniew, pretensję wobec ucznia<sup>18</sup>.

Zachowanie ucznia, będące wyrazem niezgody, oporu względem narzuconych z góry reguł, wymagań bądź też stylu pracy nauczyciela, nie jest w polskiej szkole traktowane jako zachowanie uzasadnione. Nauczyciel nie wykorzystuje tych sygnałów indywidualnego, krytycznego podejścia do rzeczywistości jako szansy na naukę szacunku względem różnorodnego podejścia, lecz uruchamiają się w nim reakcje obronne, skutkujące atakiem.

Cały nurt pedagogiki krytycznej zwraca uwagę na błędy popełniane w poprzednich nurtach pedagogiki, wskazując jednocześnie powiązania z przestarzałą i nieprzystającą do obecnych warunków społecznych praktyką edukacyjną. Ujmując wyniki badań Kwiatkowskiej w kontekście omawianego nurtu, warto wysunąć kilka postulatów zmiany podejścia nauczyciela i instytucji szkolnych względem ucznia, zwłaszcza:

1. Zerwanie ze stosowaniem narzędzi nauczania obecnych już dziesiątki lat temu, uprzedmiotawiających ucznia, który ma być za pomocą owych narzędzi odpowiednio ukształtowany i nauczony posłuszeństwa (uczeń ma być jednostką wolną i podmiotową, która kształtuje swój indywidualny ogląd rzeczywistości, ma nabyć umiejętność wypowiadania własnego zdania, zauważania i szanowania wszelkich różnic i odmienności oraz samorealizacji).
2. Odejście od systemu oceniania, który definiuje ucznia jako jednostkę, której umiejętności da się zmierzyć i porównać (uczeń ma być jednostką, której umiejętności są wszechstronnie rozwijane, i porównywalne z umiejętnościami, jakie posiadał wcześniej; uczeń musi być świadomy własnej autonomii i tożsamości).
3. Traktowania oporu i sprzeciwu ucznia jako punktu wyjścia do dialogu, rozmowy na temat odmienności w danym kontekście; akcentowanie zmian zachodzących we współczesnym świecie, nauczanie różnic kulturowych oraz podkreślanie szacunku wobec odmienności kulturowej, umiejscawiania kultury danej jednostki w szerokim kontekście i z uwzględnieniem wielu perspektyw, spojrzenia tzw. Innego.

Tylko tak postrzegana edukacja ma szansę przygotować ucznia na świadome i mądre uczestniczenie w zdializowanym, demokratycznym społeczeństwie.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 212. Wartości procentowe zaokrąglono.



## Podsumowanie

Pedagogika krytyczna powstała w latach 70. ubiegłego stulecia i u jej podstaw leży krytyczna rewizja i próba modyfikacji stosowanych w praktyce edukacyjnej metod i narzędzi. Tak jak w sztuce, literaturze i muzyce silne przemiany dokonywały się wielokrotnie na przestrzeni ostatniego stulecia czy dwóch, tak edukacja szkolna – wychowanie i wykształcenie młodego człowieka – pozostaje dziedziną odporną na nowoczesne w danym momencie postulaty, a u jej podnóża tkwi wciąż, z gruntu średniowieczne, przyswajanie i powtarzanie podanych przez nauczyciela informacji. Przytoczone wyżej badania Kwiatkowskiej odślaniają również brak przygotowania nauczyciela do kształcenia refleksyjnego i demokratycznego, to znaczy uwzględniającego partykularną opinię i reakcję ucznia, tolerancyjnego wobec wielości odmiennych komentarzy do danego problemu i kulturalnego dialogizowania z nimi. Wszystko to sprawia, że bardzo trudno ocenić, kiedy i czy w ogóle bunt wobec tak skostniałych ram wdrze się do edukacji, a spory metodologiczne znajdą odzwierciedlenie w praktyce szkolnej.

## Bibliografia

- Giroux H., *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, „Teaching Education” 1990, t. 3, nr 1.
- Gołaszewska M., *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Gołaszewska M., *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986.
- Gulczyńska A., Granosik M. (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6 (cały numer).
- Horkheimer M., *Gesammelte Schriften*, t. 4, Fischer, Frankfurt am Main 1988.
- Horkheimer M., *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, „Colloquia Communia” 1983, nr 7(2).
- Kundera M., *Zdradzone testamenty. Esej*, przeł. M. Bieńczyk, PIW, Warszawa 1996.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Maigret E., *Socjologia komunikacji i mediów*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Marinetti F.T., *Akt założycielski i manifest futuryzmu* (11.02.1909), <http://hamlet.edu.pl/marinetti-futuryzm> (dostęp: 20.04.2020).

- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Słownik terminów encyklopedycznych*, PWN, Warszawa 2000.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.
- Walentowicz H., *Program teorii krytycznej Maxa Horkheimera*, „Nowa Krytyka” 2001, nr 12.

## CONTROVERSIES AND RELATIVITIES IN CRITICAL PEDAGOGY

### Summary

In literature and art next generations criticize the previous ones. The article describes critical pedagogy which subject traditional pedagogy to criticism. Based on critical theory oriented toward changing society as a whole, critical pedagogy emphasizes the context of social inequalities, differences and otherness. The author compares concepts of critical pedagogy and Henryka Kwiatkowska's experiment which shows how Polish school education falls behind modern socio-educational concepts.

Keywords: Critical Pedagogy, education, student.