

Maciej Jemioł

Akademia Ignatianum w Krakowie

E-MAIL: maciej.jemiol.academia@gmail.com ORCID: 0000-0003-3627-9392

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny w dydaktyce. Perspektywa filozoficzna

STRESZCZENIE

Krytyczno-emancypacyjne ujęcie procesów dydaktycznych wymienia się niekiedy jako jeden z wielkich paradygmatów kształcenia. Nie jest to, co prawda, podejście szczególnie popularne w praktyce pedagogicznej, pozostaje jednak niemniej żywe przynajmniej w dyskusji znawców dydaktyki i z tego powodu warto wciąż do niego powracać w naszych rozważaniach nad rzeczywistością edukacyjną. Niniejsze krótkie opracowanie stanowi próbę takiego właśnie powrotu w rozważaniach dydaktycznych do paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, jego temat zostanie zaś tu podjęty przez pryzmat samego rdzenia tego paradygmatu, to jest koncepcji filozoficznych, które legły u jego podstawy. Wymaga to odniesienia do przymyślenia zwolenników tzw. teorii krytycznej, która narodziła się w dwudziestoleciu międzywojennym w szkole frankfurckiej. W poniższym tekście zaprezentowana zostanie ich ogólna rekonstrukcja, właśnie w tym celu, by bieżący dyskurs dydaktyczny nie stracił z oczu tego, co leży na szali, gdy chodzi o dydaktykę krytyczną. Rozważone zostaną tu takie aspekty paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, jak cele, jakie wyznacza się w nim edukacji, przebieg procesu dydaktycznego, rodzaj relacji łączących w nim ucznia i nauczyciela czy to, jaką wiedzę daje się uzyskać w jego ramach. Ich analiza prowadzi do wniosku, że choć paradygmat krytyczny może przyczynić się do małych zmian na skalę lokalną, to mimo wszystko pozostaje podejściem w dużej mierze nieadekwatnym do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, bo motywowanym politycznie i stawiającym sobie trudne do zrealizowania ambicje zmiany społecznej na wielką skalę.

SŁOWA KLUCZOWE: paradygmat krytyczno-emancypacyjny, teoria krytyczna, dydaktyka krytyczna, szkoła frankfurcka

Krytyczno-emancypacyjne ujęcie procesów dydaktycznych wymienia się dziś niekiedy, obok ujęcia konserwatywnego, behawiorystycznego, humanistycznego czy też konstruktywistycznego, jako jeden z wielkich paradygmatów kształcenia. Do tych, którzy go wyróżniają w polskiej literaturze należą chociażby Dorota Klus-Stańska (2009, s. 71–72; 2018; również jako „dydaktykę krytyczną”), Anna Sajdak-Burska (Sajdak, 2013; Sajdak-Burska, 2018), i Magdalena Wawrzyniak-Śliwska (2009, s. 220–221), w anglojęzycznych

tekstach zaś jego zwolennicy to m.in. Mechthild Hart (1990), Douglas Kellner (2003) oraz Jack Mezirow (1981). Nie jest to, co prawda, podejście szczególnie popularne w praktyce pedagogicznej – Klus-Stańska (2009, s. 71) konkluduje, że nie sposób doszukać się jakichkolwiek prób jego realizacji w polskim systemie szkolnictwa, Sajdak-Burska (2018, s. 25) odnotowuje zaś podobne obserwacje w stosunku do polskich uniwersytetów – temat ten pozostaje jednak niemniej żywy i płodny przynajmniej w dyskusji znawców dydaktyki. Świadczyć o tym może chociażby liczba głosów podnoszonych ostatnimi czasy wobec niektórych koncepcji Mezirowa przez takich badaczy, jak Saskia Eschenbacher i Peter Levine (2022) czy Alexis Kokkos (2020). Z tego właśnie powodu warto wciąż powracać do tego ujęcia w naszych rozważaniach nad rzeczywistością edukacyjną, choćby tylko poprzez traktowanie go jako punktu odniesienia wyznaczającego horyzont możliwości dydaktyki. Niniejsze krótkie opracowanie stanowi próbę takiego właśnie powrotu w rozważaniach dydaktycznych do paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, zaś jego temat zostanie tu podjęty przez pryzmat samego rdzenia tego paradygmatu, to jest koncepcji filozoficznych, które legły u jego podstawy.

To, co jest dzisiaj często omawiane, ilekroć mówi się o dydaktyce krytycznej¹ (czy też nawet szerzej – o dydaktyce transformatywnej), to w rzeczywistości bardzo liczne późniejsze reiteracje teorii (czy też podejścia), która ma jedno, wspólne dla wszystkich źródło – teorię krytyczną. To właśnie prze-myślenia przedstawicieli szkoły frankfurckiej stanowią punkt wyjścia dla paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego, co stwierdzają wyraźnie cytowani powyżej badacze (Klus-Stańska, 2009, s. 71–72; Sajdak, 2013, s. 476–490; Sajdak-Burska, 2018, s. 18–19) i do czego przyznają się sami zwolennicy tego paradygmatu². Mimo to obecna refleksja nad nim często odbiega od tego wspólnego punktu wyjściowego, a przez to nie skupia się tak na wcale nie neutralnych intencjach stojących za jego oryginalnym sformułowaniem. Ponieważ te zamierzenia wciąż pozostają relewantne (nawet na niemalże sto lat po ich sformułowaniu), zwłaszcza jeśli chodzi o aspekt etyczny edukacji, w niniejszym opracowaniu zaprezentowana zostanie ich ogólna rekonstrukcja, właśnie w tym celu, by bieżący dyskurs dydaktyczny nie stracił z oczu tego, co leży na szali, gdy chodzi o paradygmat krytyczno-emancypacyjny.

1 Za Klus-Stańską (2018) określenie to będzie tu zamiennie używane z „paradygmatem krytyczno-emancypacyjnym”.

2 Mezirow (1981) powołuje się głównie na Jürgena Habermasa i w tym kontekście jest później przywoływany (Eschenbacher i Levine, 2022), Kellner zaś, jako znawca myśli szkoły frankfurckiej (Kellner, 1989), wykorzystuje swoją wiedzę o niej w swoich rozważaniach o potrzebach współczesnej edukacji (Kellner, 2003, s. 52).

Jak już to stwierdziliśmy, dydaktyka krytyczna wywodzi się z myśli szkoły frankfurckiej, a więc nurtu filozoficznego mającego swój początek w Niemczech w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy to należeli do niej tacy myśliciele, jak Max Horkheimer i Theodor Adorno (Bohman, 2021). Czerpie ona również z nieco szerszego źródła, jakim jest teoria krytyczna uprawiana m.in. przez Jürgena Habermasa, także kojarzonego ze szkołą frankfurcką. Myśl tej szkoły (w tym myśl Horkheimera, Adorno i Habermasa) wywodzi się z kolei z marksizmu, a zatem nurtu, stawiającego swój socjopolityczny wpływ przed każdym innym swoim aspektem, czemu świadectwo Karl Marx dał w słynnym cytacie, który miał stać się jego epitafium³. Nie inaczej jest, i na to warto wciąż zwracać uwagę, w przypadku dydaktyki krytycznej i dlatego właśnie nie sposób jest ją na dobrą sprawę zrozumieć, nie pojąwszy wpierw choćby podstaw światopoglądu tych, którzy ją zapoczątkowali.

Najogólniej rzecz ujmując, Horkheimer i Adorno, a później również inni przedstawiciele „marksizmu kulturowego” (jak potocznie i problematycznie określa się czasem ten nurt⁴), utrzymywali, że głównym celem ich dociekań jest właśnie, w myśl maksymy Marksa, zmienianie świata, konkretniej zaś – dążenie do ostatecznej emancypacji ludzkości z tych czynników, które nawet dziś stanowią o jej zniewoleniu. Jak ujęła to Sajdak-Burska: „w ujęciu teorii emancypacyjnych wolność człowieka staje się warunkiem i celem wszelkich działań ukierunkowanych na wspieranie osiągnięcia przez człowieka niezależności myślenia, autonomii intelektualnej, emocjonalnej i moralnej” (Sajdak, 2013, s. 480). Warunkiem *sine qua non* tego wyzwolenia jest z kolei postawa krytyczna, dzięki przyjęciu której człowiek jest zdolny w ramach własnych wysiłków intelektualnych nie tylko zidentyfikować różne formy narzucanej mu z zewnątrz (przez systemy i instytucje społeczne) niewoli, lecz również zaplanować środki i metody właściwe do ich przezwyciężenia. Tak jak u Marksa wychodzi się tu więc od diagnozy o charakterze antropologicznym, od swoistej oceny *conditio humana* jako stanu zniewolenia (element krytyczny), które może jednak zostać z biegiem czasu usunięte (element emancypacyjny). Taka diagnoza ma poza kwestią czysto teoretyczną jeszcze przynajmniej trzy

3 „Filozofowie rozmaicie tylko *interpretowali* świat; idzie jednak o to, aby go *zmienić*” (Marx, 1961, s. 8).

4 Określenie „marksizm kulturowy”, czasem stosowane nawet w literaturze naukowej (por. np. Mularczyk, 2021), jest dziś problematyczne, ponieważ stanowi dość drastyczne uproszczenie wykorzystywane przez środowiska skrajnie prawicowe w bieżącej walce politycznej, gdzie jest głównym tematem tyleż rozbudowanej, co irracjonalnej teorii spiskowej (Jamin, 2018). Nie oznacza to oczywiście, że jego użycie poza tym kontekstem jest jednoznaczne z błędem, niemniej jednak ze względu na jego obciążenie znaczeniowe postaram się unikać go w niniejszym tekście.

wymiary: praktyczny, etyczny i, z braku lepszego określenia, utopijny⁵. Pierwszy z nich pojawia się wraz z momentem teoretycznego rozpoznania zniewolenia i ma być jego kontynuacją, mianowicie odpowiedzią na nie. Człowiek świadom swojej niewoli podejmuje wszelkie rozsądne kroki, by stać się wolny. I właśnie tu w grę wchodzi zaczyna edukacja, właściwy przedmiot naszych rozważań. Zwolennicy dydaktyki krytycznej zwracają swój wzrok ku instytucjom szkolnictwa, bowiem trafnie identyfikują je jako właściwą przestrzeń do: po pierwsze rozpoznania, a po drugie zwalczania społecznego zniewolenia jednostek. Tym samym proces dydaktyczny zostaje zinstrumentalizowany, bowiem nie służy już takim ogólnym celom, jak przekazywanie wiedzy i umiejętności, przygotowywanie do dorosłego życia i pełnienia zawodu czy jak ukazywanie prawdy, ale do zewnętrznego wobec niego ostatecznego celu politycznego, jakim jest nastanie nowego, wyzwolonego porządku społecznego. Mimo to również tu edukacja zachowuje swój wymiar moralny, który, jak tego dowodził Richard Pring (2001), jest jej przyrodzony we wszystkich jej aspektach. Z tym, że czyni to przy przyjęciu innej zupełnie aksjologii niż ta zakładana przez Pringa, bowiem tego, co sam badacz określa mianem „wartościowego sposobu patrzenia na świat” (ang. *worthwhile way of seeing the world*) (Pring, 2001, s. 106). Czerpie ona nie z zastałych tradycji i instytucji społecznych (perspektywa Pringa jest w tym sensie konserwatywna), ale w ich zburzeniu, i to zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela.

Ma również takie podejście swój wymiar utopijny, zakłada bowiem, jak każda postać myślenia utopijnego, że istnieć musi jakaś przyszła, pozbawiona zupełnie zniewolenia postać społeczeństwa, której wypracowanie ma być właśnie celem użycia paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. Przy czym założenie to nie musi mieć charakteru utopizmu naiwnego, tzn. przyjmującego, że stan utopii jest rzeczywiście bez żadnej skazy i że da się do niego realnie i niezawodnie dość, podążając raz wytyczoną drogą. Równie dobrze taką utopijną wizję społeczeństwa w pełni wyemancypowanego traktować można jako użyteczne i nieosiągalne w rzeczywistości uproszczenie, ważne jest jednak to, że z całą mocą przyjmuje się, iż czymś moralnie słusznym jest przynajmniej dążyć do spełnienia tej wizji. W ten właśnie sposób teoretyczna diagnoza zniewolonego społeczeństwa przechodzi u myślicieli takich jak Horkheimer, Adorno i Habermas w praktyczne działanie dyktowane wytyczonymi zasadami etycznymi i dążące do spełnienia wyznaczonej przez

5 Bohman (2021) nieco podobnie wylicza na podstawie pism Horkheimera trzy kryteria właściwe teoriom krytycznym: wyjaśniające, praktyczne i normatywne.

te zasady utopijnej wizji przyszłego, w pełni wyzwolonego społeczeństwa. Narzędziem tego procesu wyzwolenia staje się zaś dydaktyka krytyczna.

I tak powracamy do samego paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego w kształceniu, który ma stanowić w swoich początkach realizację przedstawionego powyżej procesu poprzez „stawianie trudnych pytań umożliwiających człowiekowi rozpoznanie własnej sytuacji zniewolenia społecznego, politycznego, kulturowego oraz inicjowanie działania na rzecz radykalnej zmiany społecznej” (Sajdak-Burska, 2018, s. 19). Cel samej edukacji, tego wielkiego przedsięwzięcia pedagogicznego podejmowanego wciąż i wciąż przez kolejne pokolenia jest w takim kontekście najzupełniej jasny. Przestaje nim bowiem być inicjacja młodych ludzi w dorosłość, tak jak chciał tego Pring (2001, s. 106), ukazywanie prawdy, przekazywanie wiedzy na przydatne tematy czy choćby tylko przygotowywanie wykwalifikowanej siły roboczej, a staje się nim coś bardziej wobec edukacji zewnętrznej – coś, czemu podporządkowuje się nie tylko ją, ale wszelką w zasadzie działalność człowieka i społeczeństwa. To właśnie ta radykalna zmiana celu przekształca pedagogikę w pedagogikę krytyczną.

Wszystko to nie pozostaje rzecz jasna bez konsekwencji w samej naturze procesu kształcenia, ten bowiem jest tu z góry podyktowany i w zasadzie jednolity we wszystkich swoich wymiarach (a przynajmniej tych, które uważa się za istotne) niezależnie od jego przedmiotu. Odnajdujemy tu tę samą strukturę, którą powyżej zaobserwowaliśmy w samej teorii krytycznej, mianowicie dwie fazy: wyjściową, daną (czyli krytyczną) i transformacyjną (czyli emancypacyjną). Przejście od pierwszej do drugiej można konceptualizować na różne sposoby, np. Mezirow (1981, s. 7) dzieli je na dziesięć bardziej szczegółowych etapów, z których pierwsze cztery moglibyśmy przypisać do fazy pierwszej, a pozostałe sześć do fazy drugiej. Niezależnie jednak od tych prób konceptualizacji tego zagadnienia zakorzeniona w nim struktura krytyczno-emancypacyjna pozostaje niezmienną – uczeń najpierw ma „zdać sobie sprawę z tego, w jaki sposób ideologie seksualne, rasowe, religijne, edukacyjne, zawodowe, polityczne, ekonomiczne i technologiczne przyczyniły się do naszej podległości zreifikowanym władzom”, a następnie przeżyć „dramatyczną zmianę osobistą i społeczną” (Mezirow, 1981, s. 5). Pierwszy z tych etapów, wychodzący od dezorientacji i niejasnego poczucia społecznego zagubienia, polegać ma na stawianiu trudnych pytań kwestionujących położenie i światopogląd tak ucznia, jak i nauczyciela, jednocześnie czyniąc ich uwarunkowania społeczno-kulturowe jaśniejszymi i bardziej zrozumiałymi.

Przestrzeń dydaktyczna staje się zatem przestrzenią dialogiczną, w której próżno szukać tradycyjnie rozumianych ról „ucznia” i „nauczyciela” (Sajdak,

2013, s. 505–506); zamiast nich mamy do czynienia z uwikłanymi w rzeczywistość społeczną i w dyskurs polityczny podmiotami, które powinny – w założeniu – współpracować, szukając swojego wyzwolenia. Klus-Stańska (2018, s. 208) pisze w tym kontekście o zastąpieniu tradycyjnego przekazu (transferu) wiedzy komunikacyjną wymianą między takimi właśnie współpracującymi podmiotami. Tym, co ich współpraca powinna im uświadomić, jest ich alienacja i reifikacja, rozumiane tu zarówno jako subiektywne odczucia skłaniające do postawy buntu wobec zastanych norm i instytucji, jak i jako obiektywne stany rzeczy dające się przekształcić poprzez wysiłki emancypacyjne. Przy czym Mezirow (1981, s. 7–8) słusznie zauważa, że choć zburzenie takiej „fałszywej świadomości”, jak nazywał ją Engels (1947, s. 327), może się niekiedy dokonać niemal natychmiastowo, przez jeden gwałtowny moment olśnienia, to z reguły zachodzi ono bardzo powoli i stopniowo, jest raczej szeregiem mniejszych transformacji niż jedną większą przemianą.

W dialogicznej, niekiedy wzajemnie skłóconej przestrzeni kształcenia krytyczno-emancypacyjnego rodzą się perspektywy przyszłych zmian społecznych, bowiem edukacja w ramach tego paradygmatu nie może się zatrzymać na samej tylko teorii, a przejść jeszcze musi do praktyki. Praktyka ta przyjąć może różne postaci, np. Mezirowi (1981, s. 6–9) chodzi przede wszystkim o przekształcenie naszej perspektywy patrzenia na świat, a wraz z nią podejmowanych przez nas ról społecznych, Klus-Stańska (2018, s. 202) wylicza zaś sprzyjanie równym prawom, rozwijanie kompetencji emancypacyjnych, wzmacnianie potencjału rozwojowego i eliminowanie dominacji jednych nad drugimi. Jak więc widzimy, emancypacja poprzez edukację nie musi jeszcze oznaczać gwałtownych, rewolucyjnych przemian społecznych, wręcz przeciwnie – chodzić może również o małe, ewolucyjne zmiany, które poprawiają życie pojedynczych ludzi, takie jak wprowadzenie parytetów czy w ogóle akcja afirmatywna. W tym sensie paradygmat krytyczno-emancypacyjny jest co najmniej pokrewny, a być może wręcz stanowi podstawę wielu tak dziś modnych ruchów społecznych promujących ideę sprawiedliwości społecznej (ang. *social justice*).

Jak już zostało powyżej wspomniane, w poglądzie na edukację, o którym jest tu mowa, role nauczyciela i studenta dalekie są od tych tradycyjnych. Wynika to głównie z faktu, że ich położenie nie jest od siebie szczególnie różne, że oboje znajdują się w trakcie (być może nawet na początku) procesu swojej własnej emancypacji. Jest tak, ponieważ przynależą oni do tego samego społeczeństwa, które w równy sposób narzuca im pełnione przez nich role – choć nie te same, to jednak tak samo nadane. Osią ich relacji jest w gruncie rzeczy autonomia, rozumiana tu przede wszystkim politycznie (Wawrzyniak-

-Śliwska, 2009, s. 220–221). Wyjściowo i nauczyciel, i uczeń są jej pozbawieni w wyniku społecznego charakteru edukacji i ograniczeń, jakie wytwarzają instytucje pedagogiczne, takie jak szkoła i uniwersytet. Uczeń nie ma autonomii względem nauczyciela, ale i nauczyciel nie ma autonomii względem instytucji, której jest pracownikiem. Ich sytuacja jest mimo wszystko analogiczna i właśnie w tym podobieństwie leży możliwość zaistnienia między nimi nici porozumienia, która wyraźnie skraca dzielący ich dystans, co jest zresztą konieczne, bo wzajemny trudny dialog krytyczno-emancypacyjny nie mógłby zajść między dwoma radykalnie od siebie oddzielonymi podmiotami. Dlatego też Mezirow (1981, s. 21–22) i inni zwolennicy dydaktyki krytycznej dopatrują się miejsca na jej zastosowanie właśnie w andragogice, gdzie łatwiej o skrócenie dystansu między nauczającymi i uczącymi się, jako że do obu tych grup należą ludzie dorośli.

Ciekawie rzecz się ma również z rodzajem wiedzy uzyskiwanej w dydaktyce w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym, temat ten stwarza bowiem szerokie pole do krytyki. Mam przez to na myśli, że wiedza ta ograniczona jest w pewnym sensie co do swojego przedmiotu, dotyczy bowiem przede wszystkim (jeśli nie wyłącznie) natury położenia uczestników procesu dydaktycznego i sytuacji politycznej, w jakiej się oni znajdują (Klus-Stańska, 2018, s. 205–206). Jediną preferowaną osią zainteresowania pozostaje *conditio humana*: diagnoza jednostki i społeczeństwa, kontekst społeczny i polityczny, dyskurs rasowy, multikulturowy i seksualny (w sensie tak płci, jak i orientacji), nierówności ekonomiczne, problem współistnienia grup... Treści tych jest wiele i nic nie stoi na przeszkodzie, by cały czas odnajdywać nowe (np. inspirując się ekofilozofią i problemem praw zwierząt), wszystkie występują jednak pod jednym „parasolem” zniewolenia domagającego się emancypacji. I podobnie do tego czyni to wiedzę uzyskaną w ramach tych procesów dydaktycznych użyteczną w realizacji wielu partykularnych celów (wymienić można m.in. zmniejszanie nierówności, neutralizowanie szkodliwych stereotypów itp.), również dających się mnożyć. Wszystkie te cele są jednak jednolitej natury, co oznacza, że wiedza ta jest niezbyt użyteczna w innych kontekstach. Brak takiej szerszej użyteczności jest co prawda zamierzony i uwzględnia się go w proponowanych koncepcjach⁶, niemniej nie sposób nie postrzeżać go jako pewnego braku w tym sposobie patrzenia na dydaktykę.

Nawet jeżeli chcielibyśmy jednak pozostać zagorzałymi przeciwnikami myśli szkoły frankfurckiej, odrzucając tym samym wszelkie przesłanki

6 Np. Mezirow (1981, s. 22), pozostając w perspektywie andragogiki, wywodzi tenże brak szerszej użyteczności z potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych i ich prawa do samostanowienia, które musi być w dotychczasowej ich praktyce pedagogicznej podtrzymane.

teorii krytycznej, nie powinniśmy z góry odrzucać paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego jako możliwej do przyjęcia perspektywy na edukację, ma on bowiem również pewne swoje zalety. Przede wszystkim umożliwia lepszą identyfikację i zrozumienie doświadczenia alienacji i reifikacji, które może być przeżywane przez współczesnych uczniów i studentów, ułatwia utożsamienie się z dyskryminowanymi mniejszościami, pozwala na skuteczniejsze dotarcie do tych, którzy nie posiadają równych szans edukacyjnych i zawodowych (Klus-Stańska, 2018, s. 209). Inną jego ważną zaletą jest to, że umożliwia podjęcie dyskursu na temat szkodliwości autorytatywnej dynamiki instytucji edukacyjnych i zwracanie uwagi na nadużycia tej dynamiki, które nie powinny mieć miejsca. Możliwość takiego dyskursu próżno doszukiwać się w bardziej klasycznych podejściach do edukacji, w których nacisk położony jest raczej na to, by konserwatywny model nauczania wzmacniać, nie osłabiać, a to bez wątplenia rodzi przestrzeń do licznych nadużyć. Jak więc widzimy, właściwego miejsca paradygmatu dydaktycznego należy doszukiwać się w małych zmianach na skalę lokalną (Klus-Stańska, 2018, s. 206), wbrew wcale nieskromnym oczekiwaniom Horkheimera i Adorno. W nich właśnie widać możliwość zasadnej i pozytywnej dla uczniów i nauczycieli krytyki współczesnych, kapitalistycznych systemów szkolnictwa, jak i w ogóle społeczeństwa.

Tak właśnie jawią się główne filozoficzne założenia paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. W ich świetle wydaje się on mimo wszystko podejściem w dużej mierze nieadekwatnym do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, bo motywowanym politycznie i stawiającym sobie trudne do zrealizowania ambicje zmiany społecznej na wielką skalę. Być może właśnie dlatego odrzucony on został w dużej mierze w polskich szkołach i na uniwersytetach. Oczywiście istnieją jego bardziej współczesne i wysublimowane interpretacje, chociażby te proponowane przez Mezirowa czy Kellnera, które, świadome problemów tego paradygmatu, wciąż dostrzegają w nim pewną wartość, chociażby dla andragogiki czy stymulowania lokalnych przemian społecznych. Rozważając wprowadzenie ich w życie, zawsze powinno się jednak postawić pytanie, na ile warto je stosować, jeśli, mimo licznych modyfikacji, u swojego filozoficznego rdzenia wciąż wychodzą od tych samych filozoficznych idei, które jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym nie przyniosły ze sobą tak oczekiwanej poprawy społeczeństwa na lepsze.

BIBLIOGRAFIA

- Bohman, J. (2021). Critical Theory. W: E.N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition). Pozyskano z: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/>, [25.04.2022].

- Engels, F. (1947). Letter to F. Mehring. W: K. Marx, F. Engels, *Selected Works in Two Volumes*, t. I (s. 327–329). Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Eschenbacher, S., Levine, P. (2022). Reconsidering the Roots of Transformative Education: Habermas and Mezirow. W: A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (red.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (s. 45–58). London: Palgrave Macmillan.
- Hart, M. (1990). Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education. *Adult Education Quarterly*, 40(3), s. 125–138.
- Jamin, J. (2018). Cultural Marxism: A survey. *Religion Compass*, 12(1–2).
- Kellner, D. (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kellner, D. (2003). Toward a Critical Theory of Education. *Democracy & Nature*, 9(1), s. 51–64.
- Klus-Stańska, D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2018). Dydaktyka krytyczna. W: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce* (s. 192–217). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kokkos, A. (red.). (2020). *Expanding Transformation Theory. Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. London: Routledge.
- Marx, K. (1961). Tezy o Feuerbachu. W: K. Marx, F. Engels, *Dzieła*. T. 3, (s. 5–8). Przeł. S. Filmus. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), s. 3–24.
- Mularczyk, K. (2021). Jednostka uwikłana we współczesny marksizm kulturowy według Słavoja Žižka. *Perspektywy Kultury*, 32(1), s. 203–210.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), s. 101–112.
- Sajdak, A. (2013). Zarys paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. W: tejże, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (s. 476–519). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sajdak-Burska, A. (2018). Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść. *Roczniki Pedagogiczne*, 46(2), s. 9–29.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2009). Dyskursywność autonomii edukacyjnej. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 211–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

SUMMARY

The Critical-Emancipatory Paradigm in Didactics. A Philosophical Perspective

The critical-emancipatory approach to the didactic processes is sometimes mentioned as one of the great paradigms of education. Admittedly, it is not a particularly popular approach in pedagogical practice, but it is still alive, at least in the discussions of experts in didactics, and for this reason it is worth returning to it in our reflections on educational reality. This short study is an attempt at such a return to the critical-emancipatory paradigm in didactic considerations and the topic will be taken up here from the perspective of the very core of this paradigm, i.e. the philosophical concepts that lay at its basis. This requires reference to the thoughts of the proponents of the so-called Critical Theory, which originated in the Frankfurt School in the interwar period. This paper will present a general reconstruction of them, precisely so that the current didactic discourse does not lose sight of what lies at stake when it comes to

critical didactics. Aspects of the critical-emancipatory paradigm will be considered here, such as the goals it sets for education, the course of the didactic process, the kind of relationship it establishes between student and teacher, and what kind of knowledge it produces. The analysis leads to the conclusion that, although the critical paradigm may contribute to small-scale changes on a local scale, it nevertheless remains largely inadequate to the contemporary educational reality, because it is politically motivated and has hard to achieve ambitions of large-scale social change. **KEYWORDS:** critical-emancipatory paradigm, Critical Theory, critical didactics, Frankfurt School

KEYWORDS: critical-emancipatory paradigm, Critical Theory, critical didactics, Frankfurt School