

**R. Goldstein (red.) (2007), Useful theory
Making Critical Education Practical,
New York: Peter Lang Publishing Inc.**

Prezentowana książka wchodzi w skład Serii „Counterpoints” (Kontrapunkty) (Wydawnictwo Peter Lang). Seria ta specjalizuje się w „Studiach nad postmodernistyczną teorią edukacji”¹, a jej naczelni redaktorzy (J. L. Kincheloe i S. R. Steinberg) krótko charakteryzują postawione sobie cele, akcentują istotę swoich zainteresowań badawczych, deklarują wysoką jakość zawartości serii (s. 244). Piszą, iż „Counterpoints” publikuje najbardziej fascynujące, inspirujące opracowania na temat aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie szeroko rozumiana edukacja. Jednym z założeń wpisanym w serię jest „przekraczanie znanych już w edukacji granic, otwieranie nowych rodzajów konwersacji i sięgania tam, gdzie badacze edukacji jeszcze nie dotarli”² (tamże). Celem serii jest prezentowanie najnowszych osiągnięć w obszarze badań krytycznych, odczytań feminizmu i postmodernizmu. Ambicją „Counterpoints” jest dokonywanie

¹ Seria „Counterpoints”. *Studies in the Postmodern Theory of Education* ukazuje się nakładem Wydawnictwa Peter Lang od dn. 01.08.1993 r. W roku 2011 wydano m.in. książki autorstwa A. N. Sansom, *Movement and Dance in Young Children's Lives*, Vol. 407; R. Ahlquist, P. C. Gorski, T. Montaño (eds.), *Assult on Kids. How Hyper-Accountability, Corporatization, Deficit Ideologies, and Ruby Payne are Destroying Our Schools*, Vol. 402 (<http://www.peterlang.com> – dostęp dn. 01.06.2011).

² Tłumaczenie R. L.

analizy znaczeń tychże innowacyjnych nurtów obecnych w edukacyjnej praktyce od dawna w różnorodnych postaciach, ale obecnie modyfikowanych przez konteksty lokalne i globalne (tamże).

Uwagę czytelnika zwraca również fakt, iż obok odpowiedniego doboru treści, autorom serii przyświeca jeszcze jeden ważny cel, który wyrażają następująco: „Wychodząc naprzeciw idei, iż literatura teoretyczna powinna być dostępna szerokiemu gronu odbiorców, seria ta ze szczególną pieczołowitością dba o to, aby autorzy unikali żargonu naukowego i języka ezoterycznego, które zmieniają naukę o edukacji w elitarny dyskurs niedostępny dla nowicjuszy”³ (tamże). Dodają również, iż „naukowe opracowania na rzecz edukacji mają sens na tyle, na ile oddziałują zarówno na świadomość jak i praktykę edukacyjną na wielu poziomach jednocześnie”⁴ (tamże).

Głos w sprawie uczynienia tekstu naukowego mniej elitarnym może być potwierdzeniem z jednej strony doświadczanej dziś heterogeniczności świata akademickiego (Guri-Rosenblit, 2008; Nussbaum, 2008), z drugiej, wydaje się być przywołaniem idei K. Lewina sprzed sześćdziesięciu lat, który już wówczas apelował, iż dla dobra społecznego postępu i budowania więzi społecznych, „...nie wystarcza, aby uniwersytety tworzyły nowe, naukowe koncepcje. Niezbędne jest, aby procedury badawcze, społeczne oczy i uszy”⁵ uczynić częścią tych zbiorowości, które angażują się osobiście w działania na rzecz rozwoju społecznego (Lewin, 1946). To angażowanie wielu podmiotów społecznych, wiązanie teorii z praktyką, ale i tworzenie „wspólnoty uczącej się” (Bruner, 2006) teoretyków i praktyków (często studentów przygotowujących się dopiero do wykonywania profesji), nie wydaje się odbiegać od potrzeb rodzimych. Co więcej, wydaje się być znakiem czasu i potrzebą silnie dziś artykułowaną nie tylko na kontynencie amerykańskim. Świadome poszerzanie grup badawczych o studentów i praktyków, zachęcanie ich do ponownego odczytania tych tekstów z przeszłości, które nadal „inspirują, dostarczają teoretycznego ugruntowania, ułatwiają zrozumienie własnych poszukiwań w zaangażowanych nurtach dyscyplin społecznych” (Gołębniak, Červinkova, 2010, s. VIII) wpisują się w bieżące potrzeby „pedagogiki i antropologii zaangażowanej” (tamże), na co dowody znajdujemy m.in. w jednej z niedawnych publikacji zatytułowanej „Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane” (2010).

Podobnie rzecz się ma w przypadku prezentowanej książki *Useful Theory. Making Critical Education Practical*, w której autorzy wyraźnie wskazują na

³ Tłumaczenie R. L.

⁴ Tłumaczenie R. L.

⁵ Tłumaczenie R. L.

wspólne teoretyczne ugruntowanie. Na trzynaście różnych artykułów umieszczonych w zbiorze, dziesięć z nich sięga do tekstów źródłowych P. Freire (1970, 1973, 1978, 1981, 1993, 1998), dopełnionych lekturą A. Gramsciego (1971), H. Giroux (1988), M. Foucault (1977, 1980), P. Bourdieu, J. C. Passeron (1977), b. hooks* (1994), N. Postmana (1969, 1996). Do swych projektów badawczych włączają również założenia społeczno-kulturowego podejścia do edukacji, czego dają dowód m.in. przez odwoływanie się do myśli J. Deweya (1916, 1924, 1938), L. Wygotskiego (1978), J. Brunera (1986, 1996), R. J. Schaffera (1967). To tylko wskazanie wspólnego zakorzenienia autorów zbioru, którzy czynią swym celem umiejętność posługiwanie się pedagogicznymi teoriami krytycznymi w praktyce zarówno przez nauczycieli nowicjuszy jak i kandydatów na nauczycieli. Ten rdzeń teoretyczny obudowywany jest literaturą znacznie młodszą z zakresu nauk społecznych. Nie brakuje w nich myśli A. Giddensa (2000), M. Castelsa (1996, 1997, 1998) i wielu, wielu innych.

Oprócz zasobów literaturowych istotna jest aktualność problematyki poruszanej w tekstach, które nie odbiegają w swej treści od debat prowadzonych zarówno w krajach europejskich, jak i na kontynencie amerykańskim.

Redaktorką prezentowanego tomu (i autorką obszernego wprowadzenia jak i współautorką pierwszego artykułu w zbiorze) jest Rebecca A. Goldstein, profesor w dziedzinie nauczania i konstruowania programów oraz Dyrektor Urban Teaching Academy w Montclair State University w New Jersey⁶. Z jej krótkiego wprowadzenia zawartego w *Acknowledgements* (strona nienumerowana) czytelnik dowiadyuje się, iż w 2003 r. grupa badaczy, dzielących wspólne zainteresowania, powołała zespół wspierający młodych adeptów pedagogiki w praktycznym stosowaniu teorii, który nazwali *Useful theory Group*. Wiele miejsca przeznacza autorka na uzasadnienie celowości powołania zespołu *Useful theory Group* – w *Podziękowaniach*, we *Wstępie* zatytułowanym *Why a Book on „Useful Theory”?* *What Makes Theory „Useful”?* (s. 1–11) oraz w zakończeniu (s. 243).

* bell hooks – pisownia nazwiska zgodna z życzeniem autorki, zob. też E. Domańska (2008), *O poznawczym uprzywilejowaniu ofiary*, [w:] *(Nie)obecność pominięta i przemilczenia w narracjach XX wieku*, H. Gosk, B. Karwowska (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 20, przypis 1.

⁶ Doktorat uzyskała w dziedzinie nauczania (i) konstruowania programu edukacyjnego w Uniwersytecie w Rochester. Jej zainteresowania badawcze sytuują się wokół konstruowania tożsamości studenta i nauczyciela, zagadnień demokracji i sprawiedliwości społecznej w szkołach miejskich. Jest ceniona również za wkład w program *No Child Left Behind* wykorzystany w reformie szkół miejskich oraz w edukacji nauczycieli (obwoluta książki, vol. 235, ISBN 0-8204-6307-8) (więcej na stronie http://www.montclair.edu/profilepages/view_profile – dostęp dn. 01.06.2011).

Celem zespołu była pomoc studentom pedagogiki w poszukiwaniu związku między praktyką edukacyjną a teoriami krytycznymi. I ta idea skupiona na przybliżaniu teorii i wykorzystywaniu ich w praktycznym działaniu czytelna jest zarówno we wstępie do prezentowanego tomu, jak i w kolejnych tekstach tej publikacji. Obok raportów z realizacji projektów badawczych z wykorzystaniem teorii krytycznych w obszarze pedagogiki, autorzy artykułów dostrzegają problem nieporadności studentów w posługiwaniu się teoriami.

Z moich osobistych doświadczeń w pracy nauczyciela akademickiego jak i dyskusji prowadzonych przy okazji spotkań zespołów naukowych, debat konferencyjnych wynika, iż trudność w posługiwaniu się teoriami jako narzędziami badawczymi okazuje się być problemem podzielanym przez świat akademicki bez względu na kontynent czy określony uniwersytet. R. A. Goldstein ilustruje te dylematy przytaczając wypowiedzi swoich studentów: „Co semestr moi studenci stawiają mnie w tej samej sytuacji pytając: ‘Dlaczego tyle czasu musimy spędzać na teoriach?’ Pytanie to pada, ilekroć ja chcę wiedzieć, jakiego przedmiotu uczą, w jaki sposób prowadzą zajęcia, dlaczego właśnie tak postępują a nie inaczej i do czego zmierzają? Zawsze wtedy słyszę: ‘Wszystkie te teorie są bez sensu i nie mają nic wspólnego z tym, co robię w klasie’, lub ‘Teoria nie ma nic wspólnego z rzeczywistością’”⁷.

Ta uniwersalność problematyki – potrzeba znajdowaniu związków między teorią a praktyką, umiejętność stosowania teorii jako narzędzia do rozumienia i badania praktyki, wydają się być wyzwaniem zarówno dla nauczycieli akademickich jak i ich studentów. We wspomnianym już Wstępie (s. 1–11), współredagowanym z Andrew R. Beutelem⁸, R. A. Goldstein dokonuje próby przybliżenia studentom zasadności, celowości i możliwości posługiwania się wybranymi teoriami. Zachęcają jednocześnie do pogłębionej refleksji i czujnej obserwacji szkolnej rzeczywistości, towarzyszących im kontekstów, w jakich odbywa się proces nauczania/uczenia się i silnie akcentują społeczno-kulturowy wymiar edukacyjnych epizodów. Zwracają jednocześnie uwagę studentów na niemożliwość przewidzenia biegu zdarzeń w klasie czy też na niezawodność „eksperymentalnych” porad. Zachęcają natomiast do własnych, pogłębionych obserwacji i rozumienia własnych intencji działania, co pozwoli na budowanie osobistych teorii edukacji, a w rezultacie doprowadzi do działania zrozumiałego dla siebie samych.

Autorzy przestrzegają przed zagrożeniami, jakie wpisane są w pracę nauczycieli, kiedy Ci, rozpoczynając swoją karierę zawodową nie są świadomi, iż bez

⁷ Tłumaczenie R. L.

⁸ A. R. Beutel, absolwent Wydziału Sztuk Pięknych w Montclair State University; obecnie nauczyciel szkoły średniej w Ramapo Ridge Middle School in Mahwah, New Jersey, USA.

pogłębionej refleksji nad stosowanymi przez siebie teoriami i własnym systemem przekonań mogą wyrządzać krzywdę wychowankom. Zwracają uwagę, iż użyteczność teorii edukacyjnych, a szczególnie teorii krytycznych, jest wynikiem wiedzy, która wzmacnia nauczycieli i uczniów, motywuje ich do działania i angażowania się w projekty edukacyjne w sposób przemyślany, krytyczny i refleksyjny. Uzasadniają również „napisanie kolejnej książki o teoriach”: „Nauczanie innych jest zarówno aktem osobistym jak i politycznym. W rzeczywistości, [...] nauczanie może być aktem wywrotowym (Postman i Weingartner, 1969; Freire, 1970; hooks, 1994). Niestety, zbyt często zdarza się, że nauczanie i edukacja przyczyniają się (do) reprodukowaniu społecznych nierówności, uprzedzeń jak również do niehumanitarnego traktowania innych”⁹ (s. 2).

W strukturze publikacji, oprócz Spisu treści (s. Vii i Viii), wspomnianych wcześniej Podziękowań (strona nienumerowana), Wstępu (s. 1–11), czytelnik znajdzie pięć części.

Część I „Od teorii...” (*From Theory...*) zawiera trzy artykuły, które są jednocześnie rozdziałami. Pierwszy z nich, autorstwa R. A. Goldstein, ma charakter przygotowania adeptów nauczycielskiej profesji do zrozumienia ryzyka, na jakie naraża się ktoś, kto bezrefleksyjnie sięga po teorie krytyczne i próbuje je aplikować bez analizy sytuacji, kontekstu społecznego i znajomości odbiorców swoich działań. „Niebezpieczne pułapki praktyki: Pedagogika krytyczna jako ‘Reżim prawdy’” (*The Perilous Pitfalls of Praxis: Critical Pedagogy as „Regime of Truth”*) (s. 15–30), to tekst, w którym R. A. Goldstein uwrażliwia na delikatność materii, jaką jest angażowanie się w krytyczną analizę stacji edukacyjnych.

Zamysłem autorów było takie wprowadzenie w lekturę książki, aby pierwsze artykuły mogły być odczytywane na dwa niezależne sposoby – jako wprowadzenie do teorii krytycznych, ale również jako zbiór narracji oferujących rady pomocne nauczycielom-nowicjuszom (s. 6). Rozdział autorstwa J. Pascarelli¹⁰ „Manufaktura zaangażowania” (*The Manufacture of Intent*) (s. 31–48) w bardzo interesujący sposób szkicuje drogę, jaką autor przemierzył od momentu rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela, poprzez rekonceptualizację myślenia o sobie samym jak i własnej profesji aż do chwili obecnej, kiedy dostrzega, iż nauczanie to drugoplanowe zajęcie wobec uczenia się współegzystencji w heterogenicznym świecie różnic, rozwijania potrzeby tolerancji pojawiających się na przecięciu akceptowania Innych przez Nas, ale co ujawnia się dziś wyjątkowo silnie – akceptowania Nas przez Innych.

⁹ Tłumaczenie R. L.

¹⁰ John Pascarella, McGill University in Montreal, Quebec.

Rozdział trzeci, L. Ardizzone¹¹ „Wysłuchiwanie się w głosy młodości: Aktywizm i pedagogika krytyczna” (*Listening to Youth Voices: Activism and Critical Pedagogy*) (s. 49–61), w którym autorka silnie akcentuje rolę młodzieży jako agenta zmiany. Przeciwstawia temu pogładowi tradycyjne myślenie o młodzieży, jako źródle chorób i społecznych zagrożeń. Uważa, iż najwyższy czas przestać czynić z młodzieży „kozła ofiarnego” na rzecz otwierania dla niej przestrzeni aktywności, angażowania w lokalne życie społeczne i „udzielania jej głosu, który byłby słyszalny”¹² (s. 60–61).

O ile pierwsza część książki daje podstawy do zaznajomienia się z edukacyjnymi teoriami krytycznymi, to druga część ilustruje, w jaki sposób teorie zostały wcielone w działanie. Dlatego też, czytelnik z łatwością zauważy, że tytuł drugiej części jest dopełnieniem urywającego się nagle tytułu części pierwszej (który brzmiał „Od teorii...”), a teraz uzupełniony zostaje frazą „...Do praktyki” („...*Into Praxis*”).

Podobnie jak w części pierwszej, część II zawiera trzy rozdziały (rozd. IV, V, VI – odpowiedniki zamieszczonych w niej tekstów) ilustrujące zastosowanie edukacyjnych teorii krytycznych w praktyce szkoły podstawowej, średniej, wyższej. Pierwszy z rozdziałów zatytułowany „Co sprawiedliwość społeczna ma wspólnego z nami? Kolaboratywne badania szóstoklasistów oraz kandydatów na nauczycieli”, autorstwa M. Taylor¹³ i G. Otinsky¹⁴ (*What does Social Justice Have to Do With Us? Sixth Graders and Pre-Service Teachers Inquire Collaboratively*) (s. 65–84), opisuje projekt, który przeprowadzono z uczniami klas VI, aby podnieść zbiorową wrażliwość na sprawiedliwość społeczną. Autorki uważają, iż aby nauczanie przynosiło korzyści na rzecz sprawiedliwości społecznej, uczniowie muszą mieć możliwość doświadczenia jej na poziomie indywidualnym i grupowym. Celem projektu było sprowokowanie sytuacji, które pomogłyby uczniom rozpoznawać, szanować i celebrować własną różnorodność oraz sprzyjałyby stawianiu przez nich trudnych pytań. Wartością dodaną projektu był fakt, iż prowadzili go adepci sztuki nauczycielskiej, co uczyniło ten projekt edukacyjnym na wielu poziomach jednocześnie.

W rozdziale V (kolejnym tekście drugiej części książki), zatytułowanym „Jak zmieniła się ulica? Badania w działaniu na tropie demokracji” (*What happened to the street? Seeking Democracy Through Action Research*) (s. 85–104),

¹¹ Leonisa Ardizzone, Fordham University’s Graduate School of Education in New York.

¹² Tłumaczenie R. L.

¹³ Monica Taylor, College of Education and Human Services at Montclair State University in Montclair, New Jersey.

¹⁴ Gennifer Otinsky, Grover Cleveland Middle School.

autorzy D. L. Keiser¹⁵ i J. Tutela¹⁶ prowadzą dyskusję na temat sprawiedliwości społecznej i partycypacji w życiu lokalnym. Wykorzystując partnerstwo między małą, wielokulturową i zróżnicowaną ekonomicznie społecznością a pobliskim uniwersytetem, grupa nastolatków poprowadziła projekt badawczy sfinansowany przez władze federalne, aby sprawdzić, jak zmieniła się jakość życia ludzi po otwarciu nowoczesnej linii kolejowej w sąsiedztwie. Projekt budowy stacji był bardzo kontrowersyjny i miał zarówno swych zwolenników jak i przeciwników. Jak D. L. Kaiser i J. Tutela twierdzą, udało im się zaciekawić uczniów problematyką sprawiedliwości społecznej, wzbudzić ich troskę o miejsce ich zamieszkania. Korzyści, jakie wyniesione zostały z tego projektu, to pogłębione rozumienie tej konkretnej, jednostkowej sytuacji, które z kolei pozwoliło rozszerzyć spojrzenie na problematykę społeczną jak i zmotywowało uczniów do aktywnego włączania się w drobne, społeczne akcje lokalne.

Rozdział VI „Godność i demokracja w klasie: Auto-ewaluacja studentów w praktyce” (*Dignity and Democracy in the College classroom: The practice of Student Self-Evaluation*) (s. 105–128), autorstwa J.-M. Fernandez-Balboa¹⁷, ukazuje jak można pozostawić studentów z własną samooceną bez jakiegokolwiek ingerencji w ten proces przez nauczyciela. Jak przekonuje autor, dzięki projektowi osiągnął cel, jakim jest uczenie się dla siebie samego a nie dla stopni. Zaznacza również, iż samoocena nie jest łatwa dla uczniów, ponieważ zmusza do zmiany nawyku z oceniania tradycyjnego, gdzie nauczyciel jest odpowiedzialny za wyniki i ma też prawo wyłączności w dystrybucji stopni na samoocenie i przeniesienie odpowiedzialności na ucznia. Jednym z zauważonych rezultatów był fakt, że studenci stali się uczciwsi w ocenianiu siebie, ale co ważniejsze, w procesie tym umacniali a czasem odbudowywali własną tożsamość.

W trzeciej części zatytułowanej „Praktyki krytyczne w epoce digitalizacji” (*Critical Praxis in the Digital Age*) znajdują się VII i VIII rozdział książki. Oba przedstawiają projekty integrujące pedagogiczną teorię krytyczną z technologiami informacyjnymi. W rozdziale VII, „Technologie informacyjne w szkole średniej: Pedagogika krytyczna jako umiejętność posługiwania się mediami” (*Doing technology' in the College Classroom: Media Literacy as Critical Pedagogy*) (s. 131–148), autorka, V. Domine¹⁸ domaga się, aby technologie in-

¹⁵ David Lee Kaiser, Curriculum and Teaching at Montclair State University, New Jersey.

¹⁶ Joelle Tutela, Graduate Center at The City University of New York.

¹⁷ Juan-Miguel Fernandez-Balboa, Department of Curriculum and Human Services at Montclair State University in Montclair, New Jersey.

¹⁸ Vanessa Domine, Curriculum and Teaching at Montclair State University in Montclair, New Jersey.

formacyjne były narzędziem do wzmacniania pedagogiki krytycznej, a nie istniały jako wydzielony przedmiot.

Rozdział VIII „Praktyki i postęp w posługiwaniu się technologiami informacyjnymi jako przekraczanie granic rasy, płci kulturowej, wieku i przestrzeni” (*The Practices and Process of Developing Technology Fluency Cross Boundaries of Race, Gender, Age, and Space*) (s. 149–166), napisany przez D. DeGennaro¹⁹, opisuje projekt, który angażuje we wspólne działania uczniów prywatnych szkół z przedmieści i uczniów z wielkomiejskich centrów. Projekt zaplanowany był jako zdobycie dość instrumentalnych umiejętności w posługiwaniu się narzędziami technologicznymi oraz umiejętności planowania kariery zawodowej. Tymczasem, nawiązywane interakcje między instruktorami a uczniami sprawiły, iż obie strony zaangażowały się na równi w realizację projektu. Trudno było odróżnić instruktorów od uczniów, co z kolei nadało wspólnej pracy o wiele większą dynamikę, a co więcej, pozwoliło przekroczyć bariery wieku, pochodzenia, płci i rasy, niepełnosprawności czy statusu politycznego. Sprowokowało również podjęcie trudnych dyskusji na temat różnic, które miały szansę odbyć się w bardzo demokratycznym i bezpiecznym środowisku, współtworzonym przez wszystkich jego uczestników.

W części czwartej, „Praktyki krytyczne włączające wszystkie głosy” (*Critical Praxis and Including All Voices*) czytelnik znajdzie trzy rozdziały (IX, X, XI). Wszystkie zwracają uwagę na edukację krytyczną, świadomość nauczycieli i ich działania w odniesieniu do grup wykluczonych. W rozdziale IX „Włączenie na rzecz demokracji: Kto jest w mojej klasie i w jaki sposób prowadzę z nim zajęcia?” (*Inclusion for Democracy: Who is in my classroom and how do I teach them?*) (s. 169–180). M. L. Bier²⁰ bada korzyści edukacyjne, jakie płyną z wzajemnego kontaktu uczniów z niepełnosprawnością jak i pełnosprawnych. Jest przekonana, że korzyści te leżą po obu stronach, o ile nauczyciel potrafi wykreować przyjazne środowisko uczenia się. Autorka stoi na stanowisku, że dobrze poprowadzona inkluzja usuwa stygmaty i pomaga studentom niepełnosprawnym podnosić poczucie własnej wartości, a innym ułatwia prace nad wzmacnianiem społecznych relacji w klasie. Dodatkowym atutem klas integracyjnych jest obecność nauczyciela wspomagającego, który wspiera zarówno dzieci z niepełnosprawnością jak i pełnosprawne. Autorka uważa, iż równość i różnorodność to idee nierozzerwalnie ze sobą połączone i powinny być promowane jednocześnie.

W rozdziale X „Kultura niepełnosprawności, simultaniczna odnowa i edukacja demokratyczna” (*Disability Culture, Simultaneous Renewal, and Democratic*

¹⁹ Donna DeGenaro, Educational Technology at Montclair State University, New Jersey.

²⁰ Marisa L. Bier, University of Washington.

Education), (s. 181–192) L. A. Henry-Beauchamp²¹ przedstawia również problematykę niepełnosprawność w świetle idei demokracji, ale przyjmuje odmienną perspektywę. Domaga się, aby w imię demokracji promowano kulturę niepełnosprawności włączając w tę narrację głosy osób z niepełnosprawnością, a nie redukowano niepełnosprawności do pobocznych deficytów medycznych. Takie podnoszenie świadomości społecznej polega na czymś więcej niż tylko fizycznej przynależności uczniów z niepełnosprawnością do odpowiedniej klasy. Zdaniem autorki potrzebne są publiczne debaty włączające do dyskusji wiele podmiotów, aby uwrażliwić na sytuację uczniów z niepełnosprawnością, a tym samym wspierać ideę demokracji.

Rozdział XI „Uciekinierzy i edukacja w Stanach Zjednoczonych: Pogłębienie krytycznego rozumienia doświadczeń uciekiniera z Bośni w szkołach nowojorskich” (*Refugees and Education in the United States: Developing of Critical Understanding of Bosnian Refugee Experiences in New York City Schools*) (s. 193–208). Tekst J. Mosselson²² skupia uwagę na dyskredytowanych grupach społecznych, których nie brakuje w żadnym kraju. Autorka prowadzi badania wśród bośniackich uciekinierów i analizuje znaczenie edukacji dla ich życia oraz przygląda się, jak edukacja ma się do kultury, jaką uciekinierzy wnoszą w nowe otoczenie. Wyniki badań Mosselson ujawniają, iż uciekinierzy traktują edukację jako ochronę własnych dzieci przed dramatem wojny, ale również jako szansę na osiągnięcie sukcesu przez własne dzieci. Mosselson zauważa jednak, że pomimo, iż dzieci uciekinierów radzą sobie nieźle w sytuacjach edukacyjnych, to ciągle pozostają na uboczu klasy. Jednym z postulatów Mosselson jest zwrócenie uwagi na pracę nauczycieli, którzy powinni włożyć więcej wysiłku w aranżację życia społecznego w klasie, w taki sposób, aby dzieci uciekinierów „wydobywać z cienia” i ułatwić im wejście w bardziej centralną przestrzeń społecznych interakcji w klasie. To jedno z ważniejszych wyzwań dla edukatorów krytycznych.

Ostatnia, piąta część książki, jest podsumowaniem całości, dlatego R. A. Goldstein nadaje jej tytuł *Conclusion* oraz podtytuł, który jest jednocześnie tytułem dwunastego rozdziału (XII) pt. „Konceptualizacja: Uczenie się życia w zgodzie z pedagogiką krytyczną” (*It is a Conceptual Thing: Learning to Live Critical Pedagogy*) (s. 211–235). W rozdziale tym autorka umieszcza trzy opowieści, w których każdy z narratorów dzieli się osobistym doświadczeniem bycia zaangażowanym w pedagogikę krytyczną. Wszystkie trzy osoby

²¹ Leah A. Henry-Beauchamp, Kean University in the Department of Special Education, Kean.

²² Jacqueline Mosselson, Center for International Education at the University of Massachusetts, Amherst.

opowiadają o trudnościach a nawet lęku, jakiego doświadczały wcielając w życie idee pedagogiki krytycznej. Jednak wszystkie trzy historie: Carlosa „Uczenie się uczenia” (*Learning to Learn*, s. 213–219), Historia Li (s. 219–226) i Historia Rebeki (s. 226–230) są przykładami opowiadającymi o sukcesie w stosowaniu teorii krytycznych w praktyce.

Kiedy czytelnik zbliża się do końca lektury, R. A. Goldstein podsumowuje jeszcze raz najważniejsze idee przyświecające opublikowaniu niniejszego zbioru. Przestrzega przyszłych nauczycieli, żeby nawet najbardziej prospołeczny program poddawali krytycznej analizie i starali się ocenić, jaki wpływ będzie on miał na ich grupę wychowanków, na konkretną klasę, z którą właśnie pracują. Budzenie świadomości przyszłych nauczycieli na wydarzenia dziejące się wewnątrz klasy, zwracanie uwagi na to, co jest społecznie konstruowane i przypisane lokalnemu kontekstowi jest jedną z elementarnych zasad podejścia społeczno-kulturowego. Jednak to, co wydarzy się w klasie, może być mocno uzależnione od wydarzeń sięgających daleko poza przestrzeń klasy szkolnej. Dlatego też należy tworzyć warunki rozwoju młodym nauczycielom w taki sposób, aby mogli oni działać i eksperymentować w bezpiecznym środowisku, aby dokonywali wyborów, ale dostawali też wsparcie innych, aby mogli bezpiecznie występować przeciwko temu, z czym się nie zgadzają. „Innymi słowy, oni [kandydaci na nauczycieli] ciągle potrzebują uczyć się jak zabierać głos (*how talk to talk*), jak się rozwinąć (*how walk the walk*) i jak przetrwać w środowisku, które ciągle w bardzo wąski i instrumentalny sposób pojmuje się nauczanie i uczenie” (s. 233).

Następną ważną umiejętnością nauczycieli jest wcielanie w życie dwóch odmiennych celów jednocześnie. Pierwszy odnosi się do nauczania, które ma przebiegać w zgodzie z ideą sprawiedliwości społecznej. Drugim celem jest współodpowiedzialność za przygotowanie wszystkich uczniów do osiągnięcia wysokich wyników na standaryzowanych, obligatoryjnych testach, a potem na ścieżce kariery edukacyjnej. Jedną z przeszkód dostrzeganych przez R. A. Goldstein w pracy nauczyciela jest ciągle utożsamianie wyników testów z indywidualną wartością człowieka. W świetle teorii krytycznych i popularyzowania demokracji w klasie szkolnej nauczyciele powinni starać się wyzbyć takiego myślenia o swoich uczniach.

Wszystkie wymienione wyżej postulaty w praktyce okazują się być znacznie bardziej kompleksowe niż w teorii.

Stawanie się krytycznym edukatorem jest procesem trudnym i wymaga ciągłego analizowania swoich działań, poddawania pod wątpliwość raz uznanych i sprowadzonych zasad, a ponad wszystko wymaga poszukiwania dobra nie tylko ukierunkowanego na siebie, ale na tych, którzy są w zasięgu oddziaływań nauczycieli (s. 234).

Podsumowując główne myśli zawarte w omawianej publikacji przypomnę powtarzaną w tekście wielokrotnie przestrożę, iż wejście na ścieżkę świadomego korzystania z teorii krytycznych w praktyce, to gotowość na stawianie czoła wielu przewidzianym i nieprzewidzianym przeciwnościom (s. 26–27).

Recenzja wybranych wątków z proponowanego zbioru może wydać się zbyt pobieżna, albo przywoływać myśl, że raporty z przedstawionych badań powielają znaną już problematykę. Jednak dużą wartością tej publikacji jest jej praktyczny wymiar, inspirujące projekty badawcze, wśród których znajdują się również eksperymenty kontrowersyjne, jak na przykład „The Hunger Activity...” (ćwiczenia w doświadczaniu głodu) (s. 72–73).

Publikacja ta z pewnością wpisuje się w nurt badań i praktycznych egzemplifikacji, w których zarówno badacze jak i ich współuczestnicy włączeni zostają w działania na rzecz zmiany społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Ardizzone L. (2007), *Listening to Youth Voices: Activism and Critical Pedagogy*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 49–61.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (2010), H. Červinkova, B. D. Gołębiak (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Bier M. L. (2007), *Inclusion for Democracy: Who is in my classroom and how do I teach them?*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 169–180.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- DeGennaro D. (2007), *The Practices and Process of Developing Technology Fluency Cross Boundaries of Race, Gender, Age, and Space*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 149–166.
- Domine V. (2007), *Doing technology' in the College Classroom: Media Literacy as Critical Pedagogy*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 131–148.
- Fernandez-Balboa J.-M. (2007), *Dignity i Democracy in the College classroom: The practice of Student Self-Evaluation*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 105–128.
- Goldstein R. A., Beutel A. R. (2007), *Why a Book on „Useful Theory”? What Makes Theory „Useful”?*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R.A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 1–11.

- Goldstein R. A. (2007), *The Perilous Pitfalls of Praxis: Critical Pedagogy as „Regime of Truth”*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 15–30.
- Goldstein R. A. (2007), *It is a Conceptual Thing: Learning to Live Critical Pedagogy*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 211–235.
- Guri-Rosenblit S. (2008), *Zróżnicowanie i umasowienie systemów edukacji wyższej*, [w:] B. D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 135–153.
- Henry-Beauchamp L. A. (2007), *Disablility Culture, Simulatneous Renewal, and Democratic Education*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 181–192.
- Kaiser D. L., Tutela J. (2007), *What happened to the street? Seeking Democracy Through Action Research*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 85–104.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinkova, B. D. Gołębiak (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 5–18.
- Mosselson J. (2007), *Refugees and Education in the United States: Developing of Critical Understanding of Bosnian Refugee Experiences in New York City Schools*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 193–208.
- Nussbaum M. (2008), *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] B. D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 65–89.
- Pascarelli J. (2007), *The Manufacture of Intent*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.), Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 31–48.
- Taylor M., Otinsky G. (2007), *What does Social Justice Have to Do With Us? Sixth Graders and Pre-Service Teachers Inquire Collaboratively*, [w:] *Useful theory. Making Critical Education Practical*, R. A. Goldstein (ed.) Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York, s. 65–84.
- Useful theory. Making Critical Education Practical* (2007), R. A. Goldstein (ed.), ‘Counterpoints’, *Studies in the Postmodern Theory of Education*, J. L. Kincheloe and S. R. Steinberg (General Eds.) Vol. 235, Peter Lang Publishing, Inc., New York.

Rozalia Ligus
Dolnośląska Szkoła Wyższa