

Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów¹

Abstrakt: W artykule tym pokazuję zasadniczy wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry'ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących na polu pedagogiki krytycznej. Odczytuję tu *Notatki z więzienia* Antonio Gramsciego – książkę o przełomowym znaczeniu dla krytycznej filozofii edukacji. Dowodzę, że Girouxowska idea „nauczyciela jako publicznego intelektualisty” ma definitywnie swoje źródła w myśli Gramsciego, z której autor *Theory and Resistance in Education* czerpie również wtedy, gdy wypowiada się o zagadnieniach o krytycznej wadze dla edukacji, takich jak kultura i ideologia, kultura popularna, podmiotowość, uczniowski głos, wreszcie – wiodąca rola pedagogów w walce o odnowioną sferę publiczną i społeczeństwo demokratyczne.

Słowa kluczowe: edukacja, Gramsci, marksizm, pedagogika krytyczna, hegemonia, ideologia, emancypacja

The mode of being of the new intellectual can no longer consist in eloquence, which is an exterior and momentary mover of feelings and passions, but in active participation in practical life, as constructor, organiser, „permanent persuader” and not just a simple orator [...].²

Antonio Gramsci

Wprowadzenie

W artykule tym chciałbym pokazać zasadniczy wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry'ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących na polu pedagogiki krytycznej. W wypowiedziach tego wiodącego filozofa edukacji, szczególnie w jego późniejszej twórczości, daje o sobie znać silny nacisk na konieczność myślenia o pracy intelektualnej – w szczególności pracy nauczycielskiej na poziomie wyższym – w kategoriach precyzyjnie zdefiniowanej polityczności i etyczności. Moralne posłanie pedagogiki Giroux wyjaśniał wielokrotnie, pisząc, że skoro pedagogika (pedagogia) „jest zamierzoną próbą

¹ Pełna wersja artykułu ukazała się pierwotnie w „Ruchu Pedagogicznym” 2015, nr 3.

² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, red. i przekł. Q. Hoare, G. N. Smith, International Publishers, New York 1971, s. 10.

wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaka wiedza oraz tożsamość formują się u danej osoby w obrębie konkretnego układu relacji społecznych [...]”, to rozumiana może być ona również, a wręcz przede wszystkim, jako „praktyka, przez którą ludzie zachęceni są do nabycia określonego «charakteru moralnego»”³. Polityczność edukacji jest kwestią oczywistą w momencie, gdy uzna się istnienie różnorodnych związków między szkołą, społeczeństwem, wiedzą i władzą, ale dla Giroux nabiera szczególnego sensu jako potrzeba „nauczycielskiej pracy dla projektu demokratycznego i etycznego”⁴. Dlatego też nauczycielom, a zwłaszcza nauczycielom akademickim, badacz konsekwentnie przypomina, że szkoła i uniwersytet stanowią sfery publiczne, których rolą jest kształcenie ludzi w kierunku stania się świadomymi i krytycznymi obywatelami, zdolnymi brać odpowiedzialność za demokratyczne życie publiczne. Uznając ważność hasła Giroux, że humaniści powinni starać się *make the pedagogical more political*, uważam jednocześnie za konieczne wyjaśnienie, co właściwie ta idea oznacza i jaki jest jej intelektualny rodowód, albowiem sięga on właśnie myśli społeczno-politycznej Gramsciego. Pomimo tego, że Giroux na Gramsciego powołuje się wielokrotnie, wskazując na rozwijane przezeń pojęcie intelektualistów jako źródło swoich własnych przemyśleń w tym temacie, nie wydaje się, by w pełni czytelne było jego zadłużenie u włoskiego myśliciela w kwestii myślenia o misji intelektualistów, w tym zaś o istocie i celach „alfabetyzacji krytycznej”⁵ w społeczeństwie demokratycznym.

Tekstem Gramsciego, jaki poddam lekturze, będą *Notatki z więzienia* z lat 1929–1935. We Włoszech opublikowano je dopiero w latach 1948–1951, w sześciu tomach, standardowo zaś wykorzystywane jest angielskie tłumaczenie tego dzieła, będące wyborem najważniejszych esejów z oryginalnych *Quaderni del Carcere*, liczących sobie 2,848 stron i stanowiących najistotniejszy bodaj wkład Gramsciego w rozwój myśli marksistowskiej stosowanej do wyjaśniania problemów kultury, edukacji, polityki, państwowości i ekonomii.

Chciałbym podkreślić wybitnie pedagogiczne znaczenie tego opracowania, szczególnie dla krytycznej filozofii edukacji, akcentującej związek kultury i polityki, a ściślej mówiąc, wydobywającej znaczenie „polityki jako praktyki pedagogicznej oraz aktu performatywnego”⁶ i dostrzegającej kluczową rolę edukacji w organizowaniu i podtrzymywaniu demokratycznego ładu społecznego. Chcę pokazać, jak przejęte od Gramsciego i filozoficznie sproblematyzowane pojęcie intelektualistów funkcjonuje w pedagogice Giroux i jak przedstawia się jego rozwój. Mówimy tu o rozwoju, ponieważ pojęcie to ulega u Giroux stałym przekształceniom i rozszerzeniom, mającym w zamierzeniu doprowadzić do możliwie pełnej artykulacji tej funkcji intelektualistów, jaką Giroux, inspirując się Gramscim, określi jako „połączenie pracy akademickiej ze zmianą społeczną”⁷ – strategię, u podstaw której leży „polityka wykształconej nadziei”

³ H. A. Giroux, R. Simon, *Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility*, „Journal of Education” 1988, vol. 170, nr 1, s. 12.

⁴ H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford 1997, s. 256.

⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, M. Nowak, D. Kubinowski, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.

⁶ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, Palgrave MacMillan, New York 2004, s. 241.

⁷ Tamże, s. 85.



(*politics of educated hope*)⁸ – nadziei na to, że możliwe jest „powiązanie wiedzy z działaniem oraz uczenia się ze społecznym zaangażowaniem”⁹. Zadanie, jakie chciałbym zrealizować w tym artykule, pozwoli, *en passant*, prześledzić, jak inne, kluczowe idee Gramsciego rezonują w myśli pedagogicznej Giroux i w jakim stopniu organizują jego myślenie o roli edukacji i pedagogów w budowaniu demokratycznego ruchu w ramach sfery publicznej, zdolnego, w ramach odnowionego zaangażowania obywatelskiego, do wprowadzenia zmian w istniejących relacjach władzy.

Punkt wspólny: edukacja dla emancypacji i transformacji, czyli połączenie teorii i praktyki

Jak nietrudno zgadnąć, pedagogika krytyczna, w swym przywiązaniu do idei upęnomocnienia grup społecznych poddanych uciskowi, istotnie, upomina się o edukację ściśle polityczną. Ale podkreślmy: edukację polityczną, nie zaś upolitycznioną. Edukacja polityczna w tym wydaniu jest nią dlatego, że kształci w ludziach postawę aktywnych obywateli, którzy w sposób wolny, ale i w pełni świadomy i krytyczny uczestniczą w procesach demokratycznego życia publicznego. Pojęcie uczestnictwa ma tu zasadnicze znaczenie, co trafnie ujął Ira Shor: „aby być wolnym, myślącym obywatelem w systemie demokratycznym – pisze – dana osoba musi brać udział w tworzeniu znaczeń, artykułowaniu potrzeb, realizowaniu planów i ocenianiu ich rezultatów”¹⁰. Giroux zaś dodawał: „polityka demokratyczna wymaga publiczności zdolnej kwestionować i poddawać krytyce wybranych przez siebie urzędników oraz ich prawa – i zmieniać ich, gdy zajdzie taka potrzeba”¹¹.

Problem polega jednak na tym, że dla wielu ludzi, dla większości z nich, z nas, sama idea uzyskania jakiegokolwiek kontroli nad instytucjami społecznymi, nad kierunkiem szeroko pojętej polityki i nad własnym dobrostanem, dajmy na to, ekonomicznym, jest czymś zupełnie abstrakcyjnym, by nie powiedzieć: niemożliwym. Tak z grubsza przedstawia się dylemat słabości demokratycznej władzy we współczesnym naszym społeczeństwie. Władza, operując instrumentami przymusu i nacisku, wydaje się oddalona, poza naszym zasięgiem i wpływem – dumna i dufna, realizująca cele albo nijak mające się do rzeczywistych potrzeb społecznych, albo całkiem im przeciwne a przy tym dysponująca środkami przymusu i aparatami ideologicznymi (Louis Althusser), które stosuje w celu zapewnienia sobie naszej uległości.

Pedagodzy krytyczni odpowiadają na ten problem swoją propozycją upęnomocniających działań edukacyjnych, której rodowód śledzić można nie tylko u Johna Deweya, lecz także u rekonstrukcjonistów, takich jak Theodore Brameld, dla którego szkoła stanowiła kluczową arenę walki o kształtowanie konkretnego typu demokratycznego obywatelstwa – przejętego problemami społecznymi i działającego

⁸ Tamże, s. 123.

⁹ Tamże, s. 86.

¹⁰ I. Shor, *Empowering Education*, University of Chicago Press, Chicago 1992, s. 18.

¹¹ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 4.



ku transformacji istniejących społecznych, politycznych i ekonomicznych nierówności¹². Sięgając do myśli Deweya i do dziedzictwa rekonstrukcjonistów, Giroux występuje z ideą szkoły jako demokratycznej sfery publicznej, w której „uczniowie zdobywają wiedzę oraz umiejętności obywatelskie w ramach solidarności, dającej podstawę dla konstruowania emancypacyjnych form życia wspólnotowego”¹³.

Jednocześnie Giroux wie, że kluczową rolę w takim posłannictwie edukacji muszą odgrywać nauczyciele. To skądinąd osobny, szeroki i fascynujący temat myśli tego badacza, zajmujący eksponowane miejsce zarówno w jego wczesnych, jak i późniejszych studiach. Obecnie chce jedynie zasygnalizować bliskie podobieństwo między koncepcją intelektualistów u Gramsciego i ideą „nauczycieli jako intelektualistów” Giroux oraz wstępnie pokazać współmyślenie dwóch humanistów zastanawiających się nad możliwościami zmiany społecznej i politycznej na drodze edukacyjnej „pracy u podstaw” – by rzecz tak ująć – edukacji jako „walki kulturowej” (*cultural struggle*)¹⁴, w której działanie pedagogiczne orientuje się na rozwijanie u podmiotów i grup poddanych uciskowi kompetencji emancypowania się. Jak piszą Giroux i Peter McLaren we wstępie do redagowanego przez siebie tomu, zatytułowanego, nota bene, *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, „krytyczna teoria edukacji rozpoczyna od założenia, że szkoły stanowią kluczowe sfery publiczne organizujące wiedzę, władzę i pragnienie ludzkie w służbie poszerzania indywidualnych zdolności i społecznych możliwości”¹⁵. Edukacja upełnomocniająca i obywatelska to dwa podstawowe drogowskazy pedagogiki krytycznej, które łączy i wzajemnie implikuje uznanie roli, jaką edukacja odgrywa w budowaniu „krytycznej demokracji”, według określenia Giroux i McLarena. „Postrzegając publiczne szkolnictwo – kontynuują autorzy – jako fundament krytycznego i zaangażowanego obywatelstwa, szkoły wyobrazić sobie można jako sferę społeczną, z której wypływa energia organizująca pewną wizję moralną”¹⁶.

W wizji tej emancypację pojmuje się jako szeroko rozumiane wyzwolenie i upełnomocnienie. Termin dobrze swego czasu sprecyzowała Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o „oswobodzeniu się, uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji”¹⁷. Zaznaczmy jednak, że emancypacja nie postępuje samoistnie. Gramsci zauważał, że gdy tendencji emancypacyjnej brakuje lidera, walka o oswobodzenie się grup poddanych ciągłej opresji ze strony sił dominujących ma charakter zdeorganizowany: jedynie „fragmentaryczny i epizodyczny”¹⁸; brakuje im jedności, brakuje im przewodnich idei, a przede wszystkim demobilizuje je wygoda konformizmu i fatalistycznego trwania w stanie podległości

¹² Zob. J. Dewey, *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, A Penn State Electronic Classics Series Publication, Harrisburg 2001; T. Brameld, *Education as Power*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1965.

¹³ H. A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Second Edition, Routledge, New York 2005, s. 34.

¹⁴ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 56.

¹⁵ *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989, s. XXI.

¹⁶ Tamże, s. XXII.

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 17–18.

¹⁸ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 54–55.



i zależności. Tu Gramsci dostrzega pole aktywności dla intelektualistów zdolnych do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego¹⁹. W odróżnieniu od tradycyjnego obrazu intelektualistów (filozofów, myślicieli, krytyków kultury, teoretyków etc.), Gramsciemu chodzi o zupełnie nową figurę „liderów i organizatorów wszelkich przedsięwzięć oraz funkcji właściwych organicznemu rozwojowi zintegrowanego społeczeństwa: zarówno obywatelskiego, jak i politycznego”²⁰. W słowach tych rezonuje, rzecz jasna, marksistowskie, anty-idealistyczne hasło połączenia teorii i praktyki, którego obecność niedługo rozważać będziemy w pedagogice Giroux. A zatem Gramsci podkreśla, że opozycja między samym tylko myśleniem a działaniem, teorią i praktyką, w ramach której „współistnieją ze sobą dwie koncepcje świata: jedna potwierdzana w słowach, druga objawiana w efektywnym działaniu”, jest opozycją fałszywą²¹. Nie na tym, według Gramsciego, polegać ma aktywność intelektualistów, że oto ci ostatni będą uprawiać teorię w zupełnym odłączeniu od rzeczywistości społecznej i wygodnie separować się od zjawisk kulturowych dziejących się za oknem ich gabinetów. Ich zadanie to raczej wsłuchiwanie się w mowę „mas” i reprezentowanie jej w sferze publicznej – inaczej za rozwarstwieniem społecznym może pójść zapaść kulturowa. Czytamy:

Stabilność kulturową, wraz z organiczną jakością myśli, można osiągnąć tylko wtedy, gdy istnieć będzie taka sama jedność między intelektualistami i ludźmi prostymi (*the simple*), jaka powinna istnieć między teorią a praktyką. A zatem, jeśli intelektualiści będą organicznie myślicielami tychże mas i jeśli przepracują i wyłożą zasady oraz problemy podnoszone przez masy w ich praktycznej aktywności, konstytuując w ten sposób blok historyczny²².

Wyróżnienie owych trzech przewodnich idei Gramsciego, czyli: (1) połączenia teorii z praktyką, aktywności intelektualnej z działaniem w służbie zmiany, (2) powołania intelektualistów do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego i (3) reprezentowania przez nich na arenie publicznej mas ludzkich, uzmysławia, że w gruncie rzeczy są to hasła, które z całą powagą przejmuje jako swoje pedagogika krytyczna, z tym że tam, gdzie Gramsci mówi o zadaniach „intelektualistów”, pedagogicy krytyczni mówią konkretnie o nauczycielach szkolnych i akademickich. Szczególnie u Giroux kwestie te uzyskały perswazyjną artykulację, choć zanim to nastąpiło, autor poświęcał się problematyzowaniu na wielu różnych polach figury nauczyciela jako intelektualisty, trzymając zrazu w tle sprawę jego publicznego i politycznego zaangażowania. Już jednak na etapie *Education under Siege*²³, a następnie w książce *Postmodern Education* Giroux i Stanley Aronowitz podkreślali, że: „nauczyciele muszą postrzegać się jako publiczni intelektualiści, którzy łączą opracowanie idei z jej wdrożeniem, myślenie i działanie z politycznym projektem walki o kulturę wyzwolenia i sprawiedliwości”²⁴.

¹⁹ Zob. tamże, s. 272.

²⁰ Tamże, s. 16.

²¹ Zob. tamże, s. 326.

²² Tamże, s. 330.

²³ Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London 1985.

²⁴ S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 1991, s. 109.



Jak przygotować zmianę społeczną? Gramsci o hegemonii, edukacji i zadaniu intelektualistów

I tak, przyjmujemy w ramach naszego modelu, że hegemonię, wspartą w coraz większej mierze, czemu trudno przeczyć, bezpośrednim przymusem, sprawuje określona klasa rządząca; apatia i obojętność „przeciętnych obywateli” świadczy o ich podporządkowaniu się zarówno władzy państwa, jak i światopoglądowi tejże klasy dominującej. Kwieciński pisze bez złudzeń, że po latach przemian posocjalistycznych

mamy do czynienia z dominacją korporacyjnego, neoliberalnego globalnego kapitalizmu, sprzęgniętego z upowszechnianym i powszechnie przyjętym etosem konsumpcji, ich zwycięstwa nad wymarżonym i wywalczonym państwem demokratycznym, które miało strzec [...] nie tylko wolności i bezpieczeństwa swych obywateli, ale i równości dostępu i sprawiedliwej dystrybucji²⁵.

Jednocześnie autor zapytuje – jak większość humanistów związanych z pedagogiką, ale także tych spoza niej – czy w tym okaleczonym świecie, a przede wszystkim w kraju, który z opóźnieniem próbuje naśladować dojrzałe demokracje parlamentarno-rynkowe, edukacja może poprawić moralną jakość sfery publicznej. Odpowiedź brzmi: tak, ale musi to być „powszechna alfabetyzacja krytyczna”, w myśl której

procesy edukacyjne powinny pomagać każdej jednostce w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania politycznego i etycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur²⁶.

Zmiana społeczna, transformacja może zajść tylko wtedy, gdy zmieni się ludzka świadomość: sposób myślenia ludzi, ich moralność i mentalność, ich koncepcja świata. O tym arcypedagogicznym założeniu musimy koniecznie pamiętać, że wywodzi się ono z najbardziej humanistycznego, romantycznego i uniwersalnie emancypacyjnego gruntu myśli marksistowskiej, z którego wyrasta dyskurs pedagogiki krytycznej, bardzo wyraźnie zadłużonej w całym szeregu swych fundamentalnych założeń, celów i koncepcji u Gramsciego. Myśliciele marksistowscy akcentowali wagę edukacji w kształtowaniu krytycznej świadomości, pozwalającej uciskanym przejrzeć i pojąć konwencje stratyfikujące społeczeństwo i dzięki temu uwolnić się od ideologicznego ciężaru narzucanego im przez klasę dominującą oraz jej organizacje kulturalne. Trzecia Teza o Feuerbachu Marksa głosi przecie, że przedrewolucyjna edukacja polityczna jest warunkiem rozwoju przyszłego społeczeństwa, w którym obywatele będą rzeczywiście decydować o sobie samych. Gramsci jednakże „rozszerzył i wyklarował tę ideę, nadając jej formę instytucjonalną”²⁷; podstawą koncepcji uzyskania hegemonii kulturowej przez klasy poddane opresji jest dla niego proces uczenia się, rozumiany ostatecznie jako budowanie w podmiotach krytycznej i samo-

²⁵ Z. Kwieciński, *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież!*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, G. D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2006, s. 16.

²⁶ Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, dz. cyt., s. 29.

²⁷ W. L. Adamson, *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles 1980, s. 140.



świadomej, w szczególny sposób filozoficznej wizji świata społecznego, konfrontującej się z zastanym, ideologicznym obrazem rzeczy. W eseju *The Study of Philosophy* Gramsci przeciwstawia bezkrytycznemu myśleniu, opartemu na światopoglądzie „mechanicznie narzuconym przez zewnętrzne środowisko”, myślenie w ramach „świadomie i krytycznie wypracowanej koncepcji świata”, pozwalające człowiekowi „wybrać własne pole działania, brać aktywny udział w kształtowaniu historii świata, być swoim własnym przewodnikiem, nie godzić się biernie i poddańczo na urabianie swojej osobowości”²⁸. Myślenie krytyczne – według Gramsciego będące warunkiem sine qua non zmiany społecznej – możemy definiować na różne sposoby, na tę chwilę przyjmijmy wszelako, że polega ono na dekonstruowaniu i demistyfikowaniu relacji interpersonalnych, ról społecznych oraz wszelkich praktyk instytucjonalnych, które zostały znaturalizowane, tj. uznane za wynikające „z natury rzeczy”, toteż nieuniknione.

Ponownie zauważamy, że hasła rodzimej „pedagogii przejścia” oraz pedagogiki krytycznej brzmią niemal identycznie jak poglądy na edukację wyrażane przez Gramsciego. Jeśli istotnie edukacja jest drogą do zmiany i naprawienia świata społecznego, jeśli zgadzamy się, że edukacja ta winna w pierwszym rzędzie rozwijać samodzielne, realistyczne, krytyczne myślenie i odwagę kwestionowania zastanych znaczeń, wartości i konwencji społecznych, to rolą pedagogów jest sprawowanie kontroli nad tym niełatwym i nieoczywistym przecież procesem. Przenosi to naszą uwagę na relację między „masami” a intelektualistami, która tak interesowała Gramsciego.

W teorii hegemonii kulturowa i polityczna ekspansja grupy uciskanej oraz jej konfrontacja z klasą dominującą możliwa jest tylko wtedy, gdy grupa ta zdobędzie intelektualną i polityczną autonomię, wraz z własną „świadomością klasową”. Prowadzić ją ku temu celowi mają intelektualści, których wizerunek znacznie odbiega od tradycyjnego. Po pierwsze, nie stanowią oni żadnej organizacji czy kadry, której zadaniem jest oświecanie mas; po drugie, nie sytuują się oni – niczym jakaś szczególna elita – ponad masami i nie odgradzają się od społeczeństwa rozważaniem abstrakcyjnych teorii. Wynika z tego, po trzecie, że muszą oni albo wywodzić się z klasy społecznej, której są „głosem” i stanowić jej krytyczną samoświadomość, albo przynajmniej muszą potrafić „odczuwać pasje ludzi, rozumieć, a dzięki temu wyjaśniać i usprawiedliwiać je w ramach danej historycznej sytuacji”²⁹. Gramsci jest przekonany, że relacje między intelektualistami a masami nie mogą mieć czysto biurokratycznego modelu, ci pierwsi zaś, powtórzmy, nie mają funkcjonować jako „kasta czy kler”. Chodzi raczej o dialog między ludźmi edukowanymi a edukatorami; dialog, dzięki któremu podmioty edukacji będą miały znaczący udział w budowaniu swojego oświeconego poglądu na świat. Przytoczmy znane fragmenty z *Prison Notebooks*, z eseju *Some Problems in the Study of the Philosophy of Praxis*:

Element popularny «czuje», ale nie zawsze wie, albo rozumie; element intelektualny zaś nie zawsze rozumie, a nade wszystko nie zawsze czuje. Te dwa bieguny przekładać się przeto mogą na pedanterię i filisterstwo z jednej strony, i na ślepą pasję i sekciarstwo z drugiej. [...] Dopiero gdy relację między intelektualistami a ludźmi-narodem, między

²⁸ A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 323.

²⁹ Tamże, s. 418.



przywódcami a tymi, którym się przewodzi, rządcami i zarządzanymi uzupełni organiczną spójność, dzięki której czucie-pasja staje się rozumieniem, następnie zaś wiedzą [...], wtedy i tylko wtedy związek ów będzie reprezentowaniem³⁰.

Jak słusznie zauważył Esteve Morera, komentujący powyższy fragment: „kształtowanie nowej koncepcji świata nie może polegać na importowaniu jej dla ludzi z zewnątrz. Przeciwnie, musi ona zostać wytworzona z już istniejących wartości, myśli i odczuć samych mas”³¹. Innymi słowy, jej budowa musi wychodzić z wnętrza historii, a więc rozpoczynać od problemów, przekonań, kultury i mentalności ludzi edukowanych. Jak konkretnie ma to być robione?

Przed wszystkim Gramsci zasłynął twierdzeniem, że *de facto* „wszyscy ludzie są filozofami”, gdyż każdy z nich posiada, czy wyznaje, pewną „spontaniczną filozofię”. Na filozofię tę składa się język, jako zaplecze pojęć i kategorii, zdrowy rozsądek, rozumiany przez Gramsciego jako coś w rodzaju „utartych poglądów”, oraz „rozmyślność” (*good sense*). Do tego dochodzi „cały system wierzeń, przekonań, opinii, sposobów widzenia rzeczy i działania, które razem umieścić można pod mianem «folkloru»”³². Zadaniem intelektualistów edukujących ludzi, a także podstawowym sensem filozofii jako takiej, miałyby być „krytyka zdrowego rozsądku”³³ i pokazywanie, jak „na nowo rozumieć i czynić krytyczną dotychczas istniejącą aktywność”³⁴.

Jednocześnie Gramsci zaznacza, że zdrowy rozsądek, utarte poglądy – w skrócie: folklor, czyli popularne wierzenia mas, nie są czymś zgoła negatywnym, bezmyślnym. Owszem, stanowią one fragmentaryczny kolaż idei, popularnych opinii i wierzeń, toteż nie mają nic wspólnego z krytycznym myśleniem, ale zarazem dostrzec w nich można „sposoby, w jakie grupy uciśnione uczą się, jak racjonalizować swoją kondycję i jak przetrwać w warunkach codziennego trudu”³⁵. Generalnie rzecz ujmując, zawarty w nich jest zdrowy element praktycznej i pragmatycznej wiedzy ludzi – „wiedzy lokalnej”. W pedagogicznej relacji, jaka wykształca się między ludźmi edukowanymi a intelektualistami, kluczowe jest rozpoczynanie od tego, co ci pierwsi już wiedzą, co czują, i co myślą – nawet jeśli mówimy tu jedynie o zestawie luźnych fantazji i pomieszanych popularnych przekonań – albowiem ów zestaw stanowi medium, za pomocą którego ludzie ci odnoszą się do świata. Tym medium są także różnorakie ideologie, które Gramsci rehabilituje, przeciwstawiając się ortodoksyjnie marksistowskiemu pogładowi, że ideologia to „czysty pozór”³⁶ i twierdząc, że

z racji, iż posiadają walor psychologiczny, [ideologie – W.K.] są historycznie konieczne, ponieważ organizują ludzkie masy i tworzą teren, na którym ludzie poruszają się, nabywają świadomości własnego usytuowania oraz toczą walkę³⁷.

³⁰ Tamże.

³¹ E. Morera, *Gramsci and Democracy*, „Canadian Journal of Political Science” 1990, vol. 23, nr 1, s. 26.

³² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 323.

³³ Zob. tamże, s. 330.

³⁴ Zob. tamże, s. 331.

³⁵ M. Landy, *Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci*, „boundary 2” 1986, vol. 13, nr 3, s. 57.

³⁶ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 376.

³⁷ Tamże, s. 377.



Na bazie owego medium, które nazywamy folklorem, spontaniczną filozofią ludzi, zdrowym rozsądkiem, ideologią etc., intelektualiści, prowadząc ku emancypacji, mają za zadanie wykształcać w podmiotach edukacji „rozmyślność” – „jednorodne, czyli, inaczej mówiąc, spójne i systematyczne myślenie”³⁸. Sokratejskie hasło „poznaj siebie” – ulubione Gramsciego – przekładało się dlań tedy na imperatyw rozumienia własnej kondycji w świecie oraz własnego historycznego uwarunkowania, które wcale nie musi być czymś oczywistym i „naturalnym” – czymś, z czym trzeba się po prostu pogodzić.

Intelektualna, moralna i polityczna wreszcie reforma społeczeństwa, którą wymarzył sobie Gramsci, miała za swą podstawę prymat podmiotowości: pierwszeństwo świadomości i sprawstwa wobec alienujących struktur społecznych, pierwszeństwo subiektywności własnych, krytycznie rozwiniętych przekonań nad obiektywnym – mówiąc po Heideggerowski – „Się”. Jednocześnie, Gramsci nie myślał o common sense tylko w kategoriach pejoratywnych. Przeciwnie, powtórzmy raz jeszcze, dostrzegał w nim zaczyn postawy krytycznej i emancypacyjnej oraz bazę dla pedagogicznych oddziaływań ze strony intelektualistów. Ich aktywność polegać miała na rozwijaniu nowoczesnego humanizmu, którego przesłanie dotrze do najprostszycy ludzi. Wzorem był tu dla Gramsciego fenomen ekspansji ruchu reformacyjnego i demokratycznego³⁹. Jak komentuje Nadia Urbinati:

protestancka rewolucja ogarnęła masy wtedy, gdy aspiracje małej grupy ludzi nabrały cech zdrowego rozsądku i powszechnej wiary, przemieniając wydarzenie religijne w wydarzenie polityczne i w ten sposób spełniając hegemoniczny projekt nowoczesności. [...] Na tej samej zasadzie, demokracja liberalna zwyciężyła wtedy, gdy pryncypia Oświecenia przestały funkcjonować jako kulturalna własność wąskiej arystokracji intelektualnej i stały się powszechnym przekonaniem⁴⁰.

Nowi reformatorzy – intelektualiści wyobrażani sobie przez Gramsciego – mieli podążać dokładnie taką ścieżką: wychodzić do ludzi po to, by rozumieć formowanie się popularnych poglądów, uczyć poddawania ich krytyce i nadawać rozumieniu tego, jak jest, trwałość „zdrowego rozsądku”, tj. powszechnej wiary w to, jak mogłoby być⁴¹. Ta pedagogiczna relacja w zamierzeniu miała angażować zarówno masy, jak i intelektualistów, w proces uczenia się.

Giroux: „Teachers as public intellectuals”

Lektura prac Giroux, w szczególności książki *Take Back Higher Education*⁴², uzmysławia, że koncepcja „nauczycieli jako publicznych intelektualistów” opiera się na myśli Gramsciego. Koncepcja ta stanowi zwieńczenie poszukiwań teoretycznych,

³⁸ Zob. tamże, s. 419.

³⁹ Zob. tamże, s. 395 i n. Zob. także: tamże, s. 362–363.

⁴⁰ N. Urbinati, *Periphery of Modernity: Antonio Gramsci's Theory of Subordination and Hegemony*, „Political Theory” 1998, vol. 26, nr 3, s. 378.

⁴¹ Por. A. Showstack-Sassoon, *Antonio Gramsci*, [w:] *Waterstones Subject Catalogues: Social Sciences*, Waterstone & Co., London 1989, s. 162.

⁴² Zob. H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt.



których celem była charakterystyka pracy nauczycielskiej w odłączeniu od dyskursu wąskiej specjalizacji, a poprzedza ją szereg „prototypów”, świadczących o ewolucji poglądów Giroux na istotę pracy intelektualnej w kontekście pedagogicznym.

W książce *Education Under Siege* Giroux i Aronowitz poświęcili dużo uwagi kwestii deskillingu i „proletaryzacji nauczycieli”: odbierania im kontroli nad wykonywaną pracą i odgórnym narzucaniu przez świątłych reformatorów rozwiązań i pryncypiów dydaktycznych, niemających nic wspólnego z przygotowaniem uczniów do stania się aktywnymi i krytycznie myślącymi obywatelami⁴³. Ostrze krytyki obu badaczy kierowało się tu ku

behawiorystycznym modelom edukacji, w ramach których nauczycieli postrzega się nie jako kreatywnych i obdarzonych wyobraźnią myślicieli, zdolnych wykroczyć poza ideologię metod i środków oraz krytycznie ocenić cele, jakim służy dyskurs i praktyka edukacyjna, lecz jako posłusznych urzędników, gorliwie wykonujących rozkazy innych⁴⁴.

Koncepcja „nauczycieli jako intelektualistów” miała w zamierzeniu dowartościować nauczycieli i uzmysłwić, że poważnym błędem jest odbieranie ich zawodowi intelektualnej wolności. Na kolejnych stronach wspomnianej książki Aronowitz i Giroux niuansowali ów pogląd, pisząc o „nauczycielach jako intelektualistach w służbie zmiany” (*transformative intellectuals*) i wprowadzając element nauczycielskiej pracy organizacyjnej, polegającej na

tworzeniu ideologicznych i materialnych warunków zarówno w szkole, jak i w obrębie szerszej społeczności, które dawałyby uczniom możliwość stania się podmiotami przejawiającymi odwagę cywilną, a zatem obywatelami, którzy posiadają wiedzę i odwagę, by na poważnie brać potrzebę uczyńnienia rozpaczy czymś nieprzekonującym, zaś nadzieję czymś praktycznie osiągalnym⁴⁵.

Wraz z książką *Teachers as Intellectuals*⁴⁶ ów wątek organizacyjny staje się dla Giroux kluczowy. Praca nauczycielska charakteryzowana jest od teraz jako służba publiczna o nieocenionej wadze dla rozwoju i trwania społeczeństwa demokratycznego. Dominantą przemyśleń Giroux na temat publicznej misji intelektualistów jest napisana wraz z Susan Searls-Giroux praca *Take Back Higher Education*, poświęcona nauczycielom akademickim. „Wierzymy – pisali w niej autorzy – że akademicy, z racji swojej wolności i uprzywilejowania, mają szczególnie istotną rolę do odegrania jako zaangażowani, publiczni intelektualiści”⁴⁷. Ich zadaniem jest „rozвивać język krytyki i możliwości, który łączy toczony na różnych polach walki, wykorzystuje teorię jako źródło inspiracji, zaś politykę definiuje nie tyle jako krytykę, co transformatywną interwencję w życie publiczne”⁴⁸. Giroux wyraźnie podąża tu za Gramscim piszącym, że „błędne jest przekonanie, jakoby intelektualista mógłby być intelektualistą właśnie (a nie zwykłym pedantem), odróżniając się i odcinając od ludzi-narodu, a zatem

⁴³ Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education under Siege*, dz. cyt., s. 23 i n.

⁴⁴ Tamże, s. 26–27.

⁴⁵ Tamże, s. 37.

⁴⁶ Zob. H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York, London 1988.

⁴⁷ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 55.

⁴⁸ Tamże, s. 60.



nie odczuwając elementarnych pasji ludu⁴⁹. Chodzi mu tedy o nową, politycznie zaangażowaną formę aktywności nauczycielskiej na usługach etycznego ideału, jakim jest ożywiona sfera publiczna jako pole debaty, konsensu i dyssensu, od której istnienia zależy prawdziwie demokratyczne życie społeczne. Dlatego – twierdzi – nauczyciele akademicy, intelektualiści nie mają prawa zamykać się przed rzeczywistością w swoich zagadkowych dyskursach i w roztrząsaniu kwestii nieistotnych z punktu widzenia demokratycznej misji, jaką są z definicji obciążeni, albowiem to właśnie czyni ich, by rzecz tak ująć, agentami status quo. „Poświęcenie się badaniom naukowym – twierdzi Giroux za Pierre'em Bourdieu – nie oznacza konieczności odejścia od polityki, pedagogii i idei zmiany społecznej w świat tekstów⁵⁰. Zadaniem intelektualistów jest w pierwszym rzędzie „podejmowanie kluczowych dylematów społecznych, prezentowanie alternatywnych narracji, pociągających władze do odpowiedzialności i oferowanie alternatywnych strategii interwencji w celu zrealizowania demokratycznej przyszłości⁵¹. I znów przypominają się słowa Gramsciego, który pisał: „sposób bycia nowego typu intelektualisty nie może sprowadzać się do elokwencji [...], lecz polegać ma na aktywnym uczestnictwie w bieżącym życiu jako konstruktor, organizator, permanentny doradca⁵².

Zakończenie

W eseju tym omawiałem myśl polityczną i pedagogiczną Gramsciego jako jedno z najistotniejszych źródeł inspiracji dla Giroux oraz dla całego ruchu pedagogiki krytycznej. Marksizm Gramsciego jest o tyle interesujący dla pedagogów krytycznych, o ile stanowi pewien punkt widzenia, pewną teorię społecznej emancypacji, w której centralną rolę odgrywają intelektualiści działający „w służbie zmiany”: operujący na polu społeczeństwa obywatelskiego „permanentni doradcy” i organizatorzy, których celem jest kształtowanie krytycznych, obywatelskich postaw u ludzi w innym razie łatwo poddających się wpływowi ideologii władzy, której właściwym celem jest utrzymywanie własnej hegemonii poprzez hamowanie rozwoju progresywnych i rewolucyjnych idei i utwierdzanie nas w przekonaniu, że zastany porządek społeczny i nasze w nim miejsce jest czymś naturalnym, nieuniknionym.

Pedagogika krytyczna dała się poznać jako dyskurs pozwalający, a wręcz nakazujący, twórczo czerpać z wielu dyscyplin humanistyki. Wydaje się jednak, że u samych jej korzeni, przesądzając o jej politycznej tożsamości, leżą uniwersalne, demokratyczne ideały klasycznego marksizmu – jak u Gramsciego.

⁴⁹ A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 418.

⁵⁰ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 54.

⁵¹ Tamże, s. 83.

⁵² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 10.



Bibliografia:

- Adamson W. L., *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles 1980.
- Aronowitz A. Giroux H. A., *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis London 1991.
- Aronowitz S., Giroux H. A., *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London 1985.
- Brameld Th., *Education as Power*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1965.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Dewey J., *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, A Penn State Electronic Classics Series Publication, Harrisburg 2001.
- Giroux H. A., McLaren P., *Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy: Introduction*, [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989.
- Giroux H. A., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Second Edition, Routledge, New York 2005.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford 1997.
- Giroux H. A., *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*, [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989.
- Giroux H. A., Searls-Giroux S., *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, Palgrave MacMillan, New York 2004.
- Giroux H. A., Simon R., *Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility*, „Journal of Education” 1988, vol. 170, nr 1.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York, London 1988.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, New York 1983.
- Giroux H. A., *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*, Palgrave MacMillan, New York 2009.
- Gramsci A., *Selection from The Prison Notebooks*, red. i przekł. Q. Hoare, G. N. Smith, International Publishers, New York 1971.
- Kwieciński Z., *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, M. Nowak, D. Kubinowski, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Kwieciński Z., *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież!*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, G. D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2006.
- Landy M., *Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci*, „boundary 2” 1986, vol. 13, nr 3.
- Morera E., *Gramsci and Democracy*, „Canadian Journal of Political Science” 1990, vol. 23, nr 1.
- Shor I., *Empowering Education*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Showstack-Sassoon A., *Antonio Gramsci*, [w:] *Waterstones Subject Catalogues: Social Sciences*, Waterstone & Co., London 1989.
- Urbinati N., *Periphery of Modernity: Antonio Gramsci's Theory of Subordination and Hegemony*, „Political Theory” 1998, vol. 26, nr 3.



Antonio Gramsci and Critical Pedagogy: Hegemony, Education, and the Tasks of Intellectuals

Abstract: This paper illuminates the intellectual inspirations that critical pedagogy, particularly in its form envisaged by Henry A. Giroux, has drawn from the work of Italian Marxist thinker – Antonio Gramsci. Herein I offer a reading of Gramsci’s seminal book of essays, *The Prison Notebooks*, and pinpoint its pedagogical relevance. I argue that it was Gramsci’s influence that prompted Giroux to develop the conception of “teachers as public intellectuals” and to examine such essential critical issues in education as culture and ideology, popular culture, subjectivity, student voice, and teachers’ leading role in a struggle for a reinvigorated public sphere and democratic society.

Keywords: education, Gramsci, Marxism, critical pedagogy, hegemony, ideology, emancipation

