

Katarzyna Szumlewicz

Uniwersytet Warszawski

e-mail: kszumlewicz@gmail.com

Inspiracje marksowskie w teoriach wychowania: Antonio Gramsci, Paulo Freire, Martha Nussbaum i inni

Słowa kluczowe: pedagogika, emancypacja, ucisk, potencjały, ideologia, alienacja, świadomość, kultura, zmiana społeczna

Karol Marks swoją wizję wychowania przejął w dużej mierze od socjalistów utopijnych: Roberta Owena i Charlesa Fouriera. Ich szczegółowe wizje przyszłych reform zawierających kolektywne wychowanie dzieci, tak by wyrosły na szczęśliwych ludzi pracujących z wewnętrznej potrzeby, a nie z przymusu ekonomicznego, swobodnych erotycznie i solidarnych ze sobą nawzajem, nazwał on jednak utopijnymi. Dlaczego Marks ich tak określił? Wszak krytykowali to samo, co on, czyli kapitalizm, i tak samo marzyli o całkowitej przebudowie społecznej. Łączył ich nacisk na to, że praca powinna być doceniana i odpowiednio wynagradzana, a ludzie powinni móc czerpać z niej nieustającą satysfakcję. Faktycznie można nazwać utopijną – choć jednocześnie kuszącą i piękną – Fourierowską wizję przyszłej wspólnoty jako opartej na zasadzie atrakcji, czyli rządzącym wszechświatem metafizycznym przyciąganiu. Miało ono przemienić pracę i życie społeczne w rodzaj niekończącego się ekstazyjnego święta, z którego nikt nie byłby ani na chwilę wykluczony. We wspólnocie tej miało zniknąć zniewolenie kobiet, a represja seksualna miała odejść do lamusa. Nie były to postulaty obce Marksowi. Utopijnym, w sensie naiwnym, określał on natomiast sposób, w jaki Fourier zamierzał dokonać pożądanej zmiany społecznej. Otóż pragnął on przekonać do swojej wizji najzamożniejszych Francuzów, by z ich pomocą, przy szerokim poparciu uciskanych mas, w pokojowy sposób przekształcić najpierw kraj, a potem świat w sieć kwitnących Falansterów.

Fourier ze swoimi pięknymi fantasmagoriami był w dużej mierze utopistą. Ale Owen? Przedsiębiorca-społecznik, który stworzył w New Lanark dobrze funkcjonującą tkalnię, gdzie nie było miejsca na wyzysk i pracę dzieci, a z jej pracowników i pracownic, będących już na prostej drodze do marginalizacji, uczynił szczęśliwą i samorządną społeczność? Poseł do Parlamentu, który mimo ogromnego sprzeciwu właścicieli manufaktur wprowadził w 1815 roku do angielskiego prawa zakaz pracy dzieci do lat 12, a dla wszystkich innych ograniczenie czasu pracy do 10 godzin dziennie z obowiązkową przerwą na posiłek? Wreszcie krytyk angielskiego systemu penitencjarnego chroniącego własność, a nie ludzi skazanych przez warunki społeczne, w jakich się wychowywali, popełniania przestępstw (zwłaszcza kradzieży, w tym tych drobnych i dokonywanych przez dzieci) czy rzekomych przestępstw (jak włóczęgostwo, żebrania czy prostytutka), za które potem byli bezlitośnie sądzeni? Jak można te działania i ich uzasadnienia nazwać utopijnymi, nawet jeśli wprowadzone przez niego prawo pracy były z powodu zbyt mało dotkliwych kar za jego łamanie powszechnie obchodzone (o czym świadczy dobitnie lektura pierwszego tomu *Kapitału* Marksa), zaś stawiające na dobrostan robotnic i robotników rozwiązania z New Lanark stanowiły jedynie szczęśliwą wyspę na oceanie kapitalistycznej rozpaczy? Zarówno krytykę społeczną, jak i zasady tworzonej oraz postulowanej przez siebie wspólnoty Owen opierał na przekonaniu, że „[c]harakter człowieka zawsze, bez wyjątku, kształtuje się bez jego udziału”¹, a „dobro i szczęście każdej jednostki jest nierozdzielnie związane z dobrem i szczęściem każdej innej jednostki”². Zasady te miały przyświecać działaniom pedagogicznym eliminującym nierówność i jej uzasadnienia: zarówno te religijno-konserwatywne, jak i liberalno-leseferystyczne.

Oto jak Marks odżegnuje się w *Tezach o Feuerbachu* od poglądu poprzednika:

Materialistyczna teoria, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, że więc zmienieni ludzie są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany. [...] Zbieżność zmian warunków i działalności ludzkiej może być traktowana i racjonalnie rozumiana jedynie jako *rewolucyjna praktyka*³.

Zatem odpowiedź na słynne pytanie, kto wychowa wychowawców, jest taka, że wyłonią się oni w trakcie organizowania i przeprowadzania rewolucji, czyli aktywnego przekształcania bytu. Z tego powodu Marks unikał szczegółowego opisu, jak miałyby wyglądać wychowanie w komunizmie, poza tym, że byłoby bezpłatne i świeckie. Domyślać się możemy, że miało ono wspomagać proces zniesienia alie-

¹ R. Owen, *Wybór pism*, tłum. M. Przyborowska, Kraków 1959, s. 75–76.

² *Ibidem*, s. 76.

³ K. Marks, *Tezy o Feuerbachu*, tłum. S. Filmus, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. III, Warszawa 1961, s. 6.

nacji człowieka w pracy polegający na takim uspołecznieniu procesu produkcji, by pracownicy adekwatnie partycypowali w zyskach i decyzjach, by nie byli wyobcowani od produktu swojej pracy i by została im przywrócona godność: nie tylko godne warunki życia i pracy, ale i poczucie kształtowania rzeczywistości tak brutalnie odebrane im przez kapitalizm. Oznacza to nie tylko przekształcenie struktury własności, ale także postawienie „z głowy na nogi” ideologicznego schematu, w którym człowiek pracujący jest „pracobiorcą”, ponieważ pracę „daje” ten, kto posiada środki produkcji (wedle tej retoryki – „pracodawca”). Człowiek przyszłości miał być, tak jak u poprzedników, uwolniony od ciasnych specjalizacji i cieszyć się pracą, czerpać z niej estetyczną satysfakcję. Tak jak wcześniej Fryderyk Schiller, Marks uważał działanie „według praw piękna”⁴ za paradygmat wszelkiej wolnej aktywności ludzkiej, co wyraził w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych z 1844 roku*.

Drugim obszarem alienacji według Marksa była religia. Traktował ją odmiennie od Fouriera i Owena, którzy zakładali istnienie potrzeby *sacrum*, a krytykowali jedynie instytucjonalne religie: za ich nienawiść do kobiet i seksu, za ich wsparcie dla kolonialnych podbojów, wreszcie za wizję piekła grożącego wszystkim spoza danej religii oraz nieba, czyli szczęścia dostępnego dopiero po śmierci w nagrodę za pokorne znoszenie ziemskiej niedoli. Dla Marksa instytucjonalna religia nie była wykrzywieniem naturalnej potrzeby świętości, lecz jak pisze w *Przyczynku do heglowskiej filozofii prawa*, „ureczywistnieniem istoty ludzkiej w fantazji, dlatego że istota ludzka nie posiada prawdziwej rzeczywistości”⁵. Była też środkiem znieczulająco-uspokajającym, takim jak powszechnie przyjmowane w Anglii *laudanum* zawierające opium, co znalazło wyraz w jego najśłynniejszej metaforze dotyczącej religii. Ważne, że Marks nie potępiał potrzeby znieczulenia się na bólczki kapitalistycznej rzeczywistości. Uważał jedynie, że zamiast się odurzać, by go zmniejszyć, należy raczej usunąć jego źródła. W tym celu niezbędne jest uświadomienie sobie, że obietnice składane przez religię i jej obraz boskości są obrazem mocy sprawczej, jaką posiada sam człowiek. Krytyka religii uwalnia go zatem od iluzorycznych pocieszeń nie po to, by dalej – bez złudzeń, ale nadal pokornie – znosił nieszczęście, lecz „by myślał, działał, kształtował własną rzeczywistość jako człowiek, który wyzbył się złudzeń i doszedł do rozumu; aby obracał się dookoła samego siebie, a więc dookoła swego rzeczywistego słońca”⁶. Metafora rewolucji Kopernikańskiej, która tutaj zostaje przywołana, stosuje się na równi do postawienia realnego człowieka ponad wymyślonym Bogiem, jak i realnie wykonywanej pracy ponad przywłaszczającym ją światem wymiany towarowo-pieniężnej.

⁴ K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 roku*, tłum. K. Jażdżewski, B. Zabłudowski, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. I, Warszawa 1960, s. 457, s. 554.

⁵ K. Marks, *Przyczynek do heglowskiej filozofii prawa*, tłum. E. Werfel, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. I, Warszawa 1960, s. 457.

⁶ *Ibidem*.

Jak pisze w *Rękopisach...*, zarówno w odniesieniu do pracy, jak i do religii, przekierowanie wyalienowanych energii i potencjałów na realnie istniejący obszar życia społecznego sprawi, że ludzie wreszcie „przyswoją sobie swoją wszechstronną istotę”⁷, czyli uświadomią sobie bogactwo ludzkich potrzeb. W ich skład wejdzie rozwijanie zdolności i możliwości, z których istnienia nie zdawali sobie dotąd sprawy, a nawet takich, których nie mogli nawet przewidzieć z powodu niedostatecznego stopnia rozwoju nauki i techniki. Owo traktowanie natury ludzkiej jako czegoś, co urzeczywistni się dopiero w przyszłości, jest pedagogicznie bardzo płodną myślą, podobnie jak uznanie rozwoju potencjałów każdego człowieka za potrzebę, które należy zaspokoić w myśl zasady „każdemu według potrzeb”⁸ wyrażonej w *Krytyce programu Gotajskiego*. Także zawarte w *Ideologii niemieckiej* rozpoznanie, że „myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi”, to znaczy „wyrazem tych właśnie stosunków, które czynią jedną klasę panującą, a więc są to myśli jej panowania”⁹, ma niewątpliwie walor poznawczy skłaniający do „odkrywania” ideologicznie wykrzywionych treści maskujących „ukradzenie” pracy czy mocy sprawczej. Jednak już to, że zdaniem Marksa realnie przewyciężyć ich wpływ można tylko przez praktyczne obalenie istniejących stosunków społecznych, ponieważ to nie teoria, a rewolucja stanowi siłę napędową historii oraz wszelkich koncepcji pojawiających się w jej trakcie, nie da się – podobnie jak pogląd, że tylko rewolucja wyłania autentycznych wychowawców – wykorzystać do stworzenia emancypacyjnej pedagogiki. Oba te przeświadczenia były dla marksizmu mocno blokujące poza tym, że zwyczajnie nieprawdziwe.

Antonio Gramsci i warstwy świadomości

Przekroczył ten pogląd Antonio Gramsci, który zasadniczo się zgadzał, że „życie określa świadomość”¹⁰ i że kto dysponuje środkami produkcji materialnej, ma też decydujący wpływ na „produkcję duchową” (pod to określenie podpadają wychowanie i edukacja). Włoski filozof jednak zwrócił uwagę, że między strukturą społeczną a świadomością ludzi występują bardziej złożone i zwrotne relacje niż tylko determinacja ekonomiczna. Przede wszystkim w społeczeństwie nie istnieje jedna „świadomość panująca”, ale rozmaite świadomościowe „warstwy tektoniczne” pochodzące z różnych epok i dające wyraz ówczesnym hierarchiom, wierzeniom czy uprzedzeniom. Niektóre z nich są na tyle archaiczne, że nie odpowiadają już materialnym stosunkom, lecz mimo to utrzymują się uporczywie, oddziałując na realne życie, a na-

⁷ K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne...*, s. 581.

⁸ K. Marks, *Krytyka programu gotajskiego*, tłum. A. Bal, S. Bergman, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. XIX, Warszawa 1972, s. 24.

⁹ K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. III, Warszawa 1961, s. 50–51.

¹⁰ *Ibidem*, s. 28.

wet w pewnych momentach historii – jak narodziny włoskiego faszyzmu – zyskując w nim przewodnią rolę. Typowa osobowość członka społeczności ludzkiej stanowi więc, jak pisze w eseju *Wstęp do studiów nad filozofią i materializmem historycznym*, „dziwaczny zlepek różnych składników: tkwią w niej mianowicie zarówno elementy człowieka jaskiniowego, jak i najnowocześniejszej, najbardziej postępowej wiedzy, przesady wszystkich minionych ciasno lokalistycznych faz historycznych i przecucia filozofii przyszłości, która będzie właściwa całemu rodzajowi ludzkiemu, zjednoczonemu w skali światowej”¹¹. Świadomość ludzi jest więc pełna sprzeczności i zależna od przypadku, ścierają się w niej punkty widzenia różnych epok i grup społecznych. Nawet ktoś żarliwie zaangażowany w zmianę społeczną ma na ogół szereg przekonań, które przyjął z dobrodziejstwem inwentarza, niejako przesiąknął nimi w procesie wychowania i socjalizacji. Jest to rezerwuuar zachowań i postaw niewytłumaczalnych z punktu widzenia świadomie podejmowanych praktyk. Od czasu do czasu warstwy świadomościowe wchodzą ze sobą w kolizję, podczas której ujawnia się zachodząca między nimi sprzeczność. Bywa, że w takich okolicznościach górę biorą wartości wsteczne, uważane za niewiele więcej niż echo zamierzchłej przeszłości.

Pedagogicznym celem byłoby krytyczne rozumienie nas samych i wypracowywanie na tej podstawie nowej, bardziej adekwatnej koncepcji rzeczywistości. W związku z tym filozof wprowadza dwa pojęcia: „hegemonii” i „światopoglądu organicznego”. Hegemonia ma miejsce wtedy, gdy światopogląd danej grupy staje się „organiczny”, to znaczy albo zgodny z niewerbalnymi przekonaniem odziedziczonymi po przeszłości, albo tworzący na ich miejsce zapatrywania nowe, ale tak samo intuicyjnie uchwytnie i współbrzmujące ze społecznym doświadczeniem. Zdobycie hegemonii tego drugiego typu jest uzależnione od wypracowania przez inteligencję wszechstronnej wizji rzeczywistości zastępującej postawę tradycjonalistyczną. Stąd słynne (i kontrowersyjne) pojęcie „intelektualisty organicznego”. Dlaczego Gramsci powierza to zadanie elicie? Czy masa nie umie tego dokonać sama? Odpowiedź filozofa brzmi, że tylko ludzie wszechstronnie wykształceni mogą dać ruchowi na rzecz społecznej zmiany „zwartość logiczną” niezwykle potrzebną przy tworzeniu podstaw intelektualnych czy poznawczych dla rewolucyjnej praktyki. Jak pisze w tym samym eseju,

[s]amowiedza krytyczna oznacza pod względem historycznym i politycznym powstanie „elity” intelektualnej; masa ludzka nie „wyróżnia się” i nie staje się niezależna „sama przez się” bez organizowania się (w najszerszym znaczeniu słowa), a nie ma organizacji bez intelektualistów, czyli bez organizatorów i kierowników, to znaczy bez tego, żeby teoretyczny punkt widzenia w dziedzinie powiązania

¹¹ A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. I, tłum. B. Sieroszevska, Warszawa 1961, s. 4.

teorii z praktyką wyodrębnił się konkretnie w kręgu osób „wyspecjalizowanych” w pracy koncepcyjnej i filozoficznej¹².

Ów intelektualny trening pozwala zyskać ruchowi na rzecz społecznej zmiany „zwartość logiczną”, a także element autorytetu i element organizacyjny, nieosiągalne na gruncie samej praktyki dla ludzi bez tego przeszkolenia.

Drugą częścią pedagogicznej koncepcji filozofa jest wizja szkoły, którą przedstawia w eseju *Intelektualiści i organizowanie kultury*. Tak jak u socjalistów utopijnych i Marksa, ma być ona bezpłatna, świecka i dostępna dla wszystkich. Państwo musi zatem wziąć na siebie pełny koszt utrzymania uczniów oraz zatrudnić większą liczbę wyposażonych w pomoce dydaktyczne nauczycieli. Rozbudowa szkolnictwa ma się dokonać także w sensie dosłownym, przy czym nowe budynki przeznaczone zostaną nie tylko do nauczania, ale też do codziennego życia uczniów, ponieważ „nowy typ szkoły powinien być zbliżony do typu szkoły-kolegium, to jest ze wspólnymi sypialniami, jadalniami, bibliotekami specjalnymi, salami do pracy zespołowej itp.”¹³. Wiadać tu odziedziczony po Owenie i Fourierze, choć nie tak radykalny jak u nich, postulat oddzielania dziecka od rodziców motywowany brakiem zaufania do zapewnianej przez nich socjalizacji. Wszystkim dzieciom przekazuje się tę samą wiedzę – filozof kładzie nacisk przede wszystkim na wiedzę humanistyczną, co stanowi *novum* w tradycji socjalistycznej nastawionej na ogół technicznie. Tyle że niektóre dzieci ją już posiadają, a inne nie. Jak pisze,

życie domowe przygotowuje dzieci do życia szkolnego, stanowi jego uzupełnienie i dalszy ciąg. Dzieci te zdobywają, jak to się mówi, „z powietrza” mnóstwo wiadomości i pojęć, które ułatwiają im naukę szkolną; znają język literacki i wciąż rozwijają w sobie tę znajomość; ich środki wyrażania się i formułowania wiadomości są technicznie wyższe od poziomu tych środków, jakie reprezentuje większość dzieci szkolnych w wieku od sześciu do dwunastu lat¹⁴.

Co w takim razie zrobić? Tu kolejne zaskoczenie. Gramsci uważa, że dzieci pozbawione tego, co dzisiaj nazywamy „kapitałem kulturowym”, powinny go uzupełnić, co ma się odbyć pod ścisłym rygiorem. Dyscyplina w przyswajaniu dziedzictwa kultury, w tym przede wszystkim filozofii, ma nie pozwolić, by wróciły one do niewiedzy czy „folklorystycznego” podejścia do świata charakteryzującego ich rodziny. Dopiero gdy nauczą się myśleć w sposób logiczny, ujmować rzeczywistość realistycznie i w całej jej złożoności, będzie można postawić na ich swobodę twórczą, niezależność czy oryginalność. Jak Gramsci to uzasadnia? Zasady logiki formalnej

¹² *Ibidem*, s. 16.

¹³ *Ibidem*, s. 716.

¹⁴ *Ibidem*, s. 717.

są dla niego „jak gdyby gramatyką normalnego myślenia”¹⁵. Nie są one wrodzone, należy się ich pracowicie uczyć. Sprawia to tym większy wysiłek, im środowisko pochodzenia miało mniej wspólnego z wykształceniem. Wszelkie ułatwienia, jakie stosuje się, by ulżyć uczniom do takich trudów nieprzyzwyczajonym, działają w istocie na ich niekorzyść, ponieważ skazują ich na niepełne przyswojenie nawyków i umiejętności umożliwiających pełną partycypację w kulturze. Natomiast jeśli chodzi o dorosłych, filozof oświadcza we *Wstępie do studiów nad filozofią i materializmem historycznym*, że stworzenie nowej kultury nie polega głównie na tym, by „dokonać indywidualnie «oryginalnych» odkryć”, ale chodzi w niej przede wszystkim o to, by

szerzyć krytyczne prawdy już odkryte, „uspołeczniać” je, jeśli tak można powiedzieć, i czynić z nich podstawy działalności życiowej, element koordynacji i porządku intelektualnego oraz moralnego. To, że masy ludzkie dochodzą do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości, jest „wydarzeniem filozoficznym” znacznie donioślejszym i bardziej „oryginalnym” niż odkrycie przez filozoficznego „geniusza” jakiejś nowej prawdy, która pozostaje własnością drobnych tylko grup intelektualistów¹⁶.

Paulo Freire i pedagogika uciśnionych

Z innej strony do dziedzictwa Marksa podchodzi Brazylijczyk Paulo Freire (1921–1997), twórca „pedagogiki uciśnionych”. Jest to wizja wychowania przystająca do procesu wyzwolenia się ludów skolonizowanych spod zachodniej dominacji. Kolonializm prowadzi do dehumanizacji, czyli roztrwonienia ludzkiego potencjału. Jest to pojęcie bardzo bliskie alienacji, definiowane jako oddzielenie ludzi od powołania do realizacji pełni człowieczeństwa. Dehumanizacja zdaniem filozofa dotyka nie tylko uciskanych, ale także uciskających. Ci ostatni, mimo że są wolni od ucisku, nie mogą zatem być wzorem człowieczeństwa, do którego miałyby prowadzić wyzwolenie. Jest to jednak błąd często popełniany, który wynika ze zjawiska nazwanego przez Freirego „inwazją kulturową”. Stanowi ono zarazem instrument dominacji, jak i jej rezultat. Polega ono na przekonaniu uciskanych, że są ze swojej istoty gorsi od uciskających. Stąd wyzwolenie od opresji widzą oni w zajęciu miejsca uciskających, upodobnieniu się do nich. Dzieje się tak dlatego, że zauważając własną dehumanizację, nie dostrzegają jej w opresorach, w których widzą po prostu ludzi. A przecież właśnie człowieczeństwo starają się odzyskać. Drugim, komplementarnym błędem jest uznanie propagandy czy szerzej populizmu za właściwą metodę inspirowania uciśnionych do walki przeciw uciskowi. Freire porównuje to podejście do traktowania ludzi jak rzeczy, które wynosi się z płonącego budynku. A przecież nie da się

¹⁵ *Ibidem*, s. 735.

¹⁶ *Ibidem*, s. 6.

ich wyzwolić bez ich poznawczego udziału! Jak pisze, „[o]drzucać ważność subiektywności w procesie zmiany świata i historii [...] oznacza przyjęcie niemożliwego: świata bez ludzi”¹⁷.

Jak się to ma do procesu edukacji? „Żadna pedagogika, która byłaby naprawdę wyzwolicielska, nie może pozostać oddalona od uciskanych i traktować ich jako nieszczęśników, którym wskazuje jako alternatywę model wywiedziony od uciskających” – pisze Freire¹⁸. Nie może też traktować ich jako przedmiotów, którymi się manipuluje czy zarządza, by w jakimś mglistym „potem” uczynić z nich działające i samodzielnie myślące podmioty. To ucisk ich uprzedmiotowił, a oparta na dialogu praktyka zniesienia opresji przywraca ich człowieczeństwo. Istniejąca praktyka edukacyjna jest jednak zdaniem filozofa przeciwieństwem dialogu, gdyż wypowiada się w niej tylko jedna strona – nauczyciel. Owo podejście pedagogiczne cierpi na tak zwaną chorobę narracyjności¹⁹ polegającą na przeświadczeniu, że nauczyciel zna świat, a uczniowie go nie znają, toteż musi on im o nim opowiedzieć, oni zaś powinni go cierpliwie wysłuchać. Freire nazywa tę wizję edukacji „bankową”, ponieważ wiedza jest traktowana jako rodzaj depozytu przekazywanego uczniom przez nauczyciela. Wizja ta polega na traktowaniu uczniów jak pustych pojemników napełnianych przez niego treścią, znajomością świata. Przywodzi to skojarzenie z obrazem Hieronima Boscha, gdzie śpiącym ludziom zdejmowane są, niczym pokrywki z naczyń, skalpy i za pomocą lejka wlewana jest do głów wiedza. To bardzo adekwatny obraz praktyki, którą krytykuje Freire. Uczniowie są w niej kompletnie bierni, jedyna aktywność należy do nauczyciela.

W tej wizji nie tylko uczniowie są pasywni. Również świat, o którym się uczą, jest nieruchomy, statyczny, oddzielony od praktyki. A przecież świat podlega nieustannym zmianom wywoływanym przez ludzi! Z tej wizji uczniowie nie dowiedzą się nigdy, że to oni mogą przekształcać rzeczywistość. Mają jedynie przyswoić nienaruszalne zasady, które obwieszcza nauczyciel, by się do nich bez szemrania dostosować. W ten sposób edukacja wytwarza podporządkowane podmioty niezdolne do zdziwienia czy walki o to, by zmienić swoją pozycję w obrębie społecznego uniwersum. Tymczasem prawdziwa wiedza wyłania się tylko dzięki „niezmordowanemu, niecierpliwemu, bezustannemu, pełnemu nadziei poszukiwaniu w świecie, ze światem i z innymi ludźmi”²⁰. Przeciwieństwem bankowej, narracyjnej edukacji jest „edukacja stawiająca problemy”. Na czym ona polega? Przede wszystkim proces dzielenia się wiedzą zostaje w niej oparty na dialogu między nauczycielem i uczniami. To także od nich ta wiedza pochodzi i pod ich kątem ma być zorganizowana. W przekazywanym materiale uwzględniane muszą być „tematy generatywne” uczniów, czyli to, co oni

¹⁷ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. M.B. Ramos, Bloomsbury 2003, s. 50.

¹⁸ *Ibidem*, s. 54.

¹⁹ *Ibidem*, s. 59.

²⁰ *Ibidem*, s. 72.

sami myślą o rzeczywistości, jak na nią wpływają oraz co stanowi ich praktykę. Chodzi zatem o to, by nauczyciel wraz z uczniami zgłębiał uniwersum ich doświadczenia, języka i sposobu myślenia, jakim posługują się w opisie swojego świata. Oznacza to zarazem szacunek dla ich oglądu rzeczywistości, jak i umożliwienie im bardziej złożonego uchwycenia ich własnej sytuacji. Taki program zdaniem filozofa nie będzie dla ludzi obcy, ponieważ to z nich samych został wywiedziony. Nauczyciel udostępnił im jedynie narzędzia lepszego zrozumienia ich własnych potrzeb i możliwości przezwycięzania ograniczeń, w tym zwalczania opresji i odzyskiwania człowieczeństwa. Nauczył ich też, że to oni stoją w samym centrum procesu nabywania wiedzy i nikt za nich ani w ich imieniu nie może jej nabyć.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na zaskakujące pokrewieństwo z liberalizmem Johna Deweya. We wstępie do książki o wykorzystaniu zasobów wychowawczych krytykował on kształcenie nauczycieli polegające na

przekazywaniu im do wiadomości i zapamiętania zbioru ustalonych treści nauczania, zawartych w określonych przedmiotach nauczania, które z kolei oni będą przekazywali swoim uczniom do zapamiętania. Reżim wychowawczy składa się przeto z autorytetów u góry i z posłusznych odbiorców informacji u dołu²¹.

Tymczasem jego główną ideą była edukacja, która nie przekazuje uczniom z góry określonej i posortowanej wiedzy, ale te jej składniki, które przyczyniają się do rekonstrukcji ich doświadczeń. Jak pisze w eseju *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*, doświadczenie ucznia zawiera „już w sobie samo przez się pierwiastki – fakty i prawdy – tej samej natury, co i te, które mieści wiedza, wypracowana przez rozum dorosłych i podawana dziecku”²². Stąd powinna ona być podawana z wyczuciem aktualnego i przyszłego zapotrzebowania. Filozofia wychowania Deweya jest bardzo mocno nastawiona na przyszłość. Tym, co postuluje, jest uwolnienie się od przemożnego wpływu przeszłości i sztywnych dualizmów myślenia, przede wszystkim podziału na jednostkę i społeczeństwo czy teorię i praktykę (krytykowanych, oddajmy, także przez samego Marksa). Nie odnosił się on do dominacji klasowej czy niechlubnego dziedzictwa kolonializmu, ale jako prospołeczny liberał był autentycznym zwolennikiem egalitaryzmu i wielokulturowości, co oznacza dojsięcie w edukacji do głosu różnych doświadczeń, również tych, które są doświadczeniami ucisku.

²¹ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, tłum. J. Pieter, Wrocław 1967, s. 230.

²² *Ibidem*, s. 58–59.

Nancy Hartsock i standpoint theory

Teoria stanowiska (*standpoint theory*) to filozofia feministyczna odniesiona przede wszystkim do procesu nabywania wiedzy, a więc epistemologii i wychowania. Jej przedstawicielka, Amerykanka Nancy Hartsock, wychodzi od rozpoznania analogicznego do pedagogiki uciskanych. Definiuje mianowicie ucisk jako sytuację, w której doświadczenia życiowe uciskających i uciskanych różnią się zasadniczo, przy czym wizja świata grupy dominującej zostaje jako uniwersalna narzucona wszystkim innym, którzy tym samym tracą możliwość wypowiadania się ze swojego punktu widzenia. Wizja ta jest wykrzywiona i utrwała dominację. By ją przełamać, należy zatem zerwać z narzuconym obrazem świata i ukazać, jak wygląda świat widziany przez grupę uciskaną i jak powinien zostać przekształcony w jej interesie. Hartsock przedstawia to przedsięwzięcie następująco. Otóż materialne życie „nie tylko organizuje, ale także wyznacza granice rozumienia relacji społecznych”²³. Jeśli jest ono zorganizowane dla dwóch grup w całkiem odmienny sposób, można oczekiwać, że „wizja każdej z tych grup będzie stanowić odwrócenie tej drugiej oraz że obraz świata grupy dominującej będzie częściowy i wykrzywiony”²⁴. Tymczasem jednak to wizja grupy dominującej wyznacza materialne relacje, w których zmuszeni są uczestniczyć wszyscy, wobec czego trudno nazwać ją po prostu fałszywą. Nie opisuje ona jednak adekwatnie rzeczywistości. Stworzenie obrazu z punktu widzenia uciskanych wymaga jednocześnie „nauki ujmowania od wewnątrz społecznych relacji, w których wszyscy są zmuszeni uczestniczyć”²⁵, oraz „edukacji wynikającej z walki politycznej”²⁶. Skoro zaś wizja uciskanych ukazuje prawdziwe relacje między ludźmi jako nie-ludzkie, „wykracza poza teraźniejszość i pełni historycznie wyzwolicielską rolę”²⁷.

Hartsock wywodzi ten schemat z poglądów Marksa na temat robotników i posiadaczy kapitału. W epistemologii czy też ideologii kapitalizmu rzeczywistość zostaje przedstawiona jako rynek, na którym podmioty dokonują wymiany towarów. W tej wizji brak miejsca na zasadniczą rolę pracy. Jako budulec społeczeństwa jest przedstawiana nie ona, ale inwestycja posiadacza kapitału („pracodawcy”). Ten obraz jest wykrzywiony i niepełny. Z punktu widzenia pracowników widać rzeczywistość w procesie jej kształtowania, obcuja oni bowiem z przetwarzaną materią, czyli światem jako takim. Pomniejszenie roli pracy i ucisk wykonujących ją robotników sprzyjają dalszemu trwaniu wyzysku. Dostrzec go można właśnie z perspektywy pracującego ciała, na jakim w istocie kapitalizm się opiera. Uzyskana w ten sposób świadomość jest świadomością wyzwolicielską, emancypacyjną. Zdaniem Hartsock

²³ N. Hartsock, *Money, Sex, and Power: Toward a Feminist Historical Materialism*, Boston 1986, s. 118.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

tę perspektywę w jeszcze większym stopniu da się zastosować do kobiet w świecie rządzonej przez mężczyzn. Aktywności, do których przyuczane są wszystkie kobiety, takie jak rodzenie i wychowywanie dzieci, są jednocześnie działaniami kluczowymi dla funkcjonowania społeczeństwa i spychanymi w dziedzinę tego, co poznawczo nieistotne. Jaki punkt widzenia wyłania się z tych doświadczeń? Hartssock wskazuje przede wszystkim na troskę o innych ludzi oraz powiązanie z dziedziną cielesności, materialności. Obie te cechy wypierane są z dominującej „męskiej” optyki stawiającej na abstrakcyjny rozum oraz wyraźne odgraniczenie siebie od reszty świata. Ów punkt widzenia jest wykrzywiony i ograniczony właśnie dlatego, że leży u podstaw dominacji. A zatem „rewaluacja kobiecego doświadczenia i uznanie go za podstawę szerszej krytyki”²⁸ prowadzi do obalenia dominacji i przewyższenia jej na polu poznawczym.

Martha Nussbaum i perspektywa zdolności

Także Amerykanka Martha Nussbaum odwołuje się do feminizmu, wiele uwagi poświęcając wyzyskowi kobiecej pracy i alternatywnemu podejściu do świata. Jednak w odróżnieniu od Gramsciego, pedagogiki uciśnionych czy *standpoint theory* znacznie częściej niż do marksizmu odnosi się do tradycji prospołecznego liberalizmu. Mimo to uważam, że jej koncepcja stanowi adekwatne rozwinięcie myśli Marksa w odniesieniu do wychowania. W jej wizji, określonej jako „perspektywa zdolności”, chodzi – tak jak u Marksa – o realizację ludzkich potencjałów. Filozofka nazywa je możliwościami i wskazuje, jak istniejące warunki – wyzysk, ucisk, dyskryminacja, przemoc i nierówności – blokują ich rozwój, nie pozwalając ludziom wieść godnego życia i rozkwitać. Jej zdaniem demokratyczna władza jest odpowiedzialna za to, by umożliwić to wszystkim ludziom. Nie wystarczy w tym celu usunąć przeszkód w postaci niesprawiedliwości społecznej, choć ten postulat Nussbaum uważa za podstawę do dalszych rozważań. Należy aktywnie wspierać korzystanie z możliwości także przez tych, u których zablokował je nie tyle porządek społeczny, co czynniki naturalne, takie jak niepełnosprawność czy warunki klimatyczne. Lista kluczowych zdolności liczy dziesięć punktów, z których każdy odnosi się do jakiegoś ważnego rodzaju funkcjonowania w świecie. Nie wszyscy mogą realizować wszystkie punkty, należy jednak zrobić wszystko, by braki pod tym względem zostały maksymalnie skorygowane. Czyż nie jest to wypisz wymaluj Marksowskie „każdemu według potrzeb”?

Jako pierwsze dwa punkty Nussbaum wymienia życie i zdrowie. Oznacza to jedzenie do syta, nieskażone otoczenie, posiadanie dachu nad głową i dostępu do opieki medycznej. Wszystko są to kwestie zależne od stopnia redystrybucji i funkcji opiekuńczych państwa. W trzecim punkcie wymienia „integralność cielesną”, którą rozumie znacznie szerzej niż jako ochronę przed bezpośrednimi atakami przemocy, definiuje

²⁸ *Ibidem*, s. 246.

ją bowiem jako „zdolność do swobodnego przemieszczania się z miejsca na miejsce; bezpieczeństwo od aktów agresji, w tym gwałtu i przemocy domowej; możliwość osiągnięcia satysfakcji erotycznej i wyboru w kwestiach reprodukcyjnych”²⁹. Naruszają ten punkt wszelkie reżimy dające mężczyznom prawo do dysponowania ciałami kobiet czy rodzicom do bicia dzieci, a także penalizujące akty homoseksualne czy niedopuszczające do związków jedнопłciowych. Integralność cielesną naruszają również porządki, w których utrudnione jest używanie antykoncepcji i gdzie nie można dokonać refundowanych zabiegów zapłodnienia *in vitro* czy korekty płci. W kolejnym punkcie filozofka wymienia „zmysły, wyobraźnię i myślenie”³⁰. Zdolności w tych zakresach zależą od edukacji. Ktoś, kto jej nie otrzymał, ma je częściowo lub całkowicie zablokowane. Wyobraźnia kształtuje się przez czytanie książek i obcowanie z dziełami sztuki, do myślenia potrzeba treningu logicznego. Wiąże się z tym wymóg obowiązku szkolnego i bezpłatnego procesu edukacji wysokiej jakości. Komuś, czyje zmysły lub zdolności rozumowania zostały ograniczone przez niepełnosprawność czy zaniedbania w dzieciństwie, edukacja – oczywiście finansowana przez państwo – powinna oferować jak najszerszą gamę działań uzupełniających braki.

W kolejnym punkcie Nussbaum wymienia „emocje”. Zaliczają się do nich przywiązanie, miłość, wdzięczność oraz żal po stracie kogoś bliskiego. Nikomu nie można odbierać możliwości przeżywania tych uczuć. Wśród emocji, jakie powinniśmy móc wyrażać, wymienia także słuszny gniew. Słuszny, czyli taki, który jest reakcją na krzywdę i niesprawiedliwość, a nie ten skierowany ku inności lub słabości. Następny punkt to „rozum praktyczny” scharakteryzowany jako „możliwość tworzenia koncepcji dobra i angażowania się w krytyczną refleksję na temat swoich dalszych losów”³¹. Pod ten punkt podpada wolność słowa oraz religii. Jako następną filozofka wymienia „afiliację”, czyli możliwość wchodzenia w relacje społeczne z innymi ludźmi, co zakłada rozpoznanie w nich istot ludzkich i umiejętność postawienia się w ich sytuacji. Pedagogicznie oznacza to edukację sprzeciwiającą się wszelkim formom dyskryminacji. W ósmym punkcie Nussbaum wskazuje na „inne gatunki”, czyli zdolność tworzenia relacji ze zwierzętami i roślinami. Filozofka jest zwolenniczką ekologii i praw zwierząt (mogących, zauważmy, realizować część z wymienianych tu zdolności). Dziewiąty punkt to „zabawa”. Każdy człowiek powinien mieć możliwość bawić się i śmiać. Zwłaszcza dzieciom należy się pełny dostęp do tej zdolności. Zabawa to wartość sama w sobie, a jednocześnie rozwijanie wyobraźni i empatii, czyli podstaw prawdziwie emancypacyjnej etyki społecznej. Tu z kolei nie sposób nie pomyśleć o Fryderyku Schillerze i jego słynnym zdaniu: „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tylko tam jest pełnym

²⁹ M. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard 2011, s. 33.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*, s. 34.

człowiekiem, gdzie się bawi”³². Ostatni, dziesiąty punkt dotyczy materialnej i politycznej „kontroli nad środowiskiem”, czyli zdolności wpływania na decyzje, które nas dotyczą. Wyobraźmy sobie świat, w którym faktycznie polityka, prawo, ekonomia i edukacja zmierzałyby w kierunku zapewnienia ludziom wymienionych dziesięciu zdolności. Trudne to zadanie, gdyż taki stan nigdy nie miał miejsca. Jednak jego antycypacje były obecne w filozofii wychowania od czasów co najmniej oświecenia, o czym piszę w swojej książce *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*³³.

Podsumowanie: Adorno, Habermas i inni

Pozostaje refleksja, co na gruncie pedagogicznym uniemożliwia realizację wartości emancypacyjnych. Jedną z odpowiedzi brzmi, że jest tym osobowość autorytarna, charakteryzująca się skłonnością do uprzedzeń etnicznych. Theodor W. Adorno w podsumowaniu poświęconych jej badań społecznych wymienia jej główne cechy. Są nimi: konwencjonalizm, autorytarne podporządkowanie, autorytarne agresja, niechęć do introspekcji, przesąd i stereotyp, kult siły i „twardego charakteru”, destrukcyjność i cynizm, skłonność do projekcji oraz specyficzne, oparte na lęku i wrogości podejście do seksu³⁴. Filozof zwrócił uwagę, że uprzedzeni ludzie przypisują mniejszościom etnicznym cechy i działania, do jakich sami nie mogą się przyznać, takie jak chęć panowania nad innymi czy skłonność do stosowania przemocy. Zauważa on, że dla autorytarnych osób kluczową rolę odgrywa postulat kary i w związku z tym pozytywnie wartościują wizerunek bijącego ojca, domagając się kogoś bardzo podobnego na czele państwa. Myśl tę rozwija w kierunku pedagogicznym Alice Miller, przekładając w książce *Zniewolone dzieciństwo* wniosek Adorna niejako z głowy na nogi. Jej zdaniem nie istnieje zamiłowanie do przemocy, z której wynika kult bijącego rodzica. Istnieje natomiast wychowanie oparte na biciu i upokarzaniu, a następnie wypieraniu dziecięcej krzywdy, które stwarza jednostki autorytarne³⁵. Miller ukazuje alternatywę wobec takiego postępowania. Jest nią przyznanie dzieciom i dorosłym prawa do uczuć, w tym gniewu jako reakcji na krzywdę, co pokrywa się niemal dosłownie z punktem „Emocje” u Marthy Nussbaum. Z kolei Klaus Theweleit w książce *Męskie fantazje* w bardzo podobny przekształca wniosek Adorna dotyczący męskości i kobiecości. Brzmiał on, że uprzedzone osoby cenią dominujących mężczyzn, ponieważ imponuje im wyłącznie siła, panowanie. Natomiast według Theweleita to patriarchy i towarzyszące mu wyobrażenia stwarzają autorytarne osobowość, któ-

³² F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. J. Prokopiuk, I. Krońska, Warszawa 1972, s. 104.

³³ K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Sopot 2011.

³⁴ T.W. Adorno, *Osobowość autorytarne*, tłum. M. Pańków, Warszawa 2010.

³⁵ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska, Poznań 1999.

ra bez zmiany pozycji kobiet w rodzinie i społeczeństwie będzie się reprodukować w nieskończoność³⁶.

Ostatnia teoria, jaką tu przedstawię, jest autorstwa Jürgena Habermasa. W książce *Knowledge and Human Interests* wprowadza on pojęcie wiedzy emancypacyjnej. Jaka to wiedza? Jak twierdzi filozof, kieruje nami nie tylko interes samozachowania, ale także interes emancypacji. Wiedzę zdobywamy nie tylko po to, żeby przetrwać, ale by nasze życie jako społeczeństwa było coraz lepsze: sprawiedliwsze i bardziej egalitarne. Widać tu wyraźny wątek pragmatyczny, podobny do poglądów Deweya. Habermas jednak nie myśli tylko przyszłości, w której umieszcza wizję „niezakłóconej komunikacji” między ludźmi. Wiedza emancypacyjna oznacza również lub nawet przede wszystkim wydobywanie zduszonych głosów przeszłości, tak by mogły one wybrzmieć współcześnie, wziąć udział w dzisiejszych i jutrzejszych dyskusjach. Jak pisze, należy „rekonstruować to, co zostało stłumione”³⁷, w czym słyhać echo postulatu Waltera Benjamina z *Tez o pojęciu historii*, by „wyzwolić uciskaną przeszłość”³⁸. Habermas – podobnie jak inni przedstawiciele teorii krytycznej – nie brał pod uwagę wielu ważnych tradycji emancypacyjnych, ale jego wizja tak czy owak sprzyja ich rozwojowi. Trudno nie dostrzec jej podobieństwa do pedagogiki uciśnionych i *standpoint theory*, które też przecież domagały się zmiany epistemologicznej, uwzględnienia punktu widzenia podmiotów doświadczających ucisku. Jego podejście okazuje się płodne nie tylko jako teoria wychowania, ale również jako metodologia badań. Postulat rekonstrukcji emancypacyjnych głosów z przeszłości w taki sposób, by dostrzec w nich rodzaj kontinuum, czegoś odnoszącego się do teraźniejszości i przyszłości, przyświeca także moim własnym badaniom nad teoriami wychowania, w tym powyższemu esejowi. Głos Marksa, mimo że nie sformułował on całościowego programu pedagogicznego, odgrywa ważną rolę w dialogu wyłaniającym dzisiejszą wiedzę emancypacyjną dotyczącą wychowania.

³⁶ K. Theweleit, *Męskie fantazje*, tłum. M. Falkowski, M. Herer, Warszawa 2016.

³⁷ J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, tłum. J.J. Shapiro, Boston 1971, s. 315.

³⁸ W. Benjamin, *Aniol historii: eseje, szkice i fragmenty*, red. H. Orłowski, tłum. K. Krzemieniowa i in., Poznań 1996, s. 424.

MARXIAN INSPIRATIONS IN THE THEORIES OF EDUCATION: ANTONIO GRAMSCI, PAULO FREIRE, MARTHA NUSSBAUM AND OTHERS**Summary**

In the essay I discuss theories of education inspired by Karl Marx's thought. His most important concepts with regard to the topic are the theory of alienation of the human being, a postulate of realization of human potential and a conception of ideology of the ruling class. First I refer to Antonio Gramsci who was preoccupied with an issue of shaping social consciousness. He didn't support Marx's point that it is shaped only by the economic base, also acting in the field of culture and education can break a conservative-capitalist hegemony. Then I discuss Paulo Freire's pedagogy of the oppressed and feminist standpoint theory. They are both grounded in Marxist concept of ideology. Ruling groups – e.g. colonialists, men in patriarchy – impose their worldview on people they oppress. It is biased and it justifies inequalities. It should be confronted with a vision deriving from experience of those who are oppressed. Another conception analyzed was a capability approach of Martha Nussbaum. It postulates that everyone should be granted possibilities to realize their potentials derived from ten core capabilities. These are life, bodily health, bodily integrity, practical reason, senses, imagination and thought, emotions, affiliation, play, control over one's environment, and other species – animals, plants, the world of nature. Finally I refer to Theodor W. Adorno's conception of authoritarian personality and to Jürgen Habermas' critical sociology. I argue that liberal perspective, that e.g. Martha Nussbaum referred to, is not contradictory to Marxism in the field of theory of education.

Keywords: pedagogy, emancipation, oppression, potentiality, ideology, alienation, consciousness, culture, social change