



KULTURA  
SPOŁECZEŃSTWO  
EDUKACJA

# Artykuły





Jarema Drozdowicz\*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Nauczanie ku transgresji. Podmiotowe doświadczenie edukacyjne w modelu pedagogiki zaangażowanej bell hooks (Glorii Jean Watkins)**

### KEYWORDS

bell hooks, engaged pedagogy,  
critical pedagogy, feminism,  
subjective experience

### ABSTRACT

Drozdowicz Jarema, *Nauczanie ku transgresji. Podmiotowe doświadczenie edukacyjne w modelu pedagogiki zaangażowanej bell hooks (Glorii Jean Watkins)* [Teaching to transgress: Subjective educational experience in the model of engaged pedagogy of bell hooks (Gloria Jean Watkins)]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 7–17, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.1.

The African-american scholar bell hooks is a well known figure in the Western academic milieu. This article makes the attempt to present the model of engaged pedagogy represented in hook's works and her public appearances. This is being done by highlighting the issue of the subjective experience in the educational setting. Hooks concept of race and gender is being brought into attention to present the mentioned issue within the broader context of her socio-cultural concepts she is known for. The outcome of this reconstruction shows us that the model of engaged pedagogy is being developed by hooks into a wide set of postulates of structural change of the American schooling system, as well systems in other parts of the world. Therefore it seems to be plausible to put her works within the tradition of critical pedagogy as found in the works of Paulo Freire and others.

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1060-6324>.

## Wprowadzenie

Bell hooks jest dziś znana w świecie intelektualnym głównie ze względu na jej niezwykle zaangażowanie w zagadnienia politycznych i społecznych konsekwencji przenikających amerykańską rzeczywistość relacji rasowych. Jej wpływ na debatę publiczną w tym kraju pozostaje nie do przecenienia, jeśli uwzględnimy fakt, iż poruszane przez nią problemy wychodzą najczęściej poza dyskurs rasowy, dotyczą również wielu innych, nie mniej kluczowych dla amerykańskiego społeczeństwa kwestii. Sytuując się w formule „intelektualistki publicznej”, hooks dokonuje często szczegółowej analizy relacji rasowych wpływających z napięć społecznych typowych dla sytuacji w Stanach Zjednoczonych i przenosi je na obszar dyskusji nad rolą, jaką fenomen rasy odgrywa w procesach reprodukcji określonych struktur społecznych. Znamienną cechą tych struktur jest zagarnianie pola podmiotu na rzecz postępującej instrumentalizacji ludzkich działań, motywacji i stylu, w którym jednostki zazwyczaj wyrażają swoje podmiotowe pragnienia i tożsamość. Miejsce, jakie zajmuje w tych procesach kategoria rasy, jest, zdaniem amerykańskiej autorki, kluczowe dla zrozumienia, jak podmioty działają w środowisku społecznym, w którym funkcjonują mechanizmy umacniania i transmisji określonych nierówności. Kategorię tę uzupełniają także inne znaczące społecznie pojęcia, jak na przykład płęć. Lokuje to hooks w obszarze krytyki feministycznej związanej z trzecią falą intelektualnej ewolucji tej formacji, a konkretniej rzecz ujmując, pomiędzy autorami i autorkami z zakresu tak zwanego „czarnego feminizmu”.

Urodzona w 1952 roku w Hopkinsville w stanie Kentucky jako Gloria Jean Watkins przyjęła pseudonim bell hooks (pisany w ten sposób w celu świadomej subwersji zasad zachodniej gramatyki) w nawiązaniu do swojej historii rodzinnej (jej babcia nazywała się Bell Hooks i znana była z otwartego wyrażania bezkompromisowych opinii). Odzwierciedlać miał on także robotnicze pochodzenie dzięki sugestii anonimowości i uniwersalności życiowego doświadczenia jej samej, jak i wielu innych Afroamerykanów dorastających w podobnych społecznych warunkach. Jak wielu innych czarnych Amerykanów, uczęszczając w młodości do szkoły zdominowanej przez uczniów z białej klasy średniej, doświadczyła segregacji. Problem życiowych nierówności pomiędzy białą większością a mniejszościami takimi jak Afroamerykanie miał zresztą wpłynąć na całość dorobku hooks. Pole to jednak nie było jeszcze na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku zagospodarowane. Jej zainteresowanie badawcze problematyką rasową wynikało z początku z frustracji spowodowanej faktem, że niewielu białych uczonych zainteresowanych było w tamtych latach tą tematyką (hooks, 2000a: 2).

Ów szczególny rodzaj poczucia konieczności wypełnienia dyskursu rasowego doświadczeniem czarnej autorki przenikał, jak przyznaje sama hooks, jej aktywność intelektualną i wpłynął na późniejsze kroki i poszukiwania w obszarze wiedzy akademickiej. Wtedy też ukształtował się jej zmysł krytyczny oraz wyrażana dziś często postawa polityczna. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pisarstwo akademickie, aktywizm polityczny i życie są dla hooks nierozdzielными aspektami tej samej rzeczywistości kulturowej. Jak wspomina po latach: „jako lewicowa aktywistka kulturowa pracuję tak, aby myśleć i pisać krytycznie w manierze, która jasno wskazuje konkretne strategie dla radykalnych lub rewolucyjnych interwencji, jakie sama stosuję w codziennym życiu w celu stawienia oporu polityce dominacji” (hooks, 2000a: 7). Rozpoczęła karierę uniwersytecką w roku 1976 na Uniwersytecie Południowej Kalifornii. Początkowo prowadziła zajęcia z filologii angielskiej i studiów etnicznych, następnie zajmowała wiele rozmaitych stanowisk akademickich, między innymi w ramach Studiów Afroamerykańskich i Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Yale, Studiów Kobięcych i Literatury Amerykańskiej w Oberlin College w Ohio, jak również na Wydziale Literatury Angielskiej w City College w Nowym Jorku. Od roku 2004 hooks pracuje w Berea College w stanie Kentucky na stanowisku profesora rezydującego w ramach Wydziału Studiów Apalachiańskich<sup>1</sup>. Tam też kontynuuje swoje badania nad związkami kategorii płci z czynnikami społeczno-kulturowymi, jakimi są rozmaite konstrukcje fenomenu rasy. Konstruktywizm społeczny jest dla teorii płci i koncepcji rasy formułowanej przez hooks znamienity, choć nie pozostaje on wyłączną wykładnią dla myśli krytycznej tej autorki.

## Zarys teorii feministycznej w ujęciu bell hooks

Warto przypomnieć, że teoria feministyczna hooks nie jest związana jedynie z esencjonalnie pojmowaną kategorią kobiecości i płci. W tekście *Theory as Liberatory Practice* z 1991 roku wyraża ona zainteresowanie każdym rodzajem teorii społeczno-kulturowej, w efekcie sformułowania której zyskujemy krytyczny w swej naturze ogląd realnych zależności i stosunków władzy bazujących na kategoriach płciowych (hooks, 1991: 1). Zależności te wikłać mogą, co ciekawe, także praktykę akademicką i mieć swoje odzwierciedlenie w sposobie, w jakim myśl feministyczna i inne formy krytyczne zderzają się z hegemonią czy to systemu patriarchalnego, czy też typowej dla społeczeństwa Stanów Zjednoczonych białej dominacji.

---

<sup>1</sup> <http://www.theheroinecollective.com/bell-hooks/>.

Przyczynę tego stanu rzeczy amerykańska myślicielka upatruje w trwałym zakorzenieniu w świecie akademickim pewnych konwencji retorycznych. Wytwarzane są one w ramach danych porządków, w których dominują wzory określone przez dominującą (w amerykańskiej praktyce zaś białą) większość. Język, w tym również retoryka feministyczna, zagarniany jest nierzadko w jej przekonaniu przez grupy niereprezentujące interesów ani też niepodzielające tego samego doświadczenia marginalizacji, co mniejszości etniczne, kobiety czy inne grupy dotknięte hegemoniczną i mniej lub bardziej represyjną władzą. Amerykański feminizm lat osiemdziesiątych XX wieku nie reprezentował zatem w istotnym stopniu Afroamerykanek. Oddanie im pola i zmiana dyskursu wydawała się w tym świetle nie tylko niezbędnym krokiem w stronę transformacji teorii feministycznej, ale przede wszystkim polityczną koniecznością. Zmiana ta wpływa bowiem również na retorykę i pole językowe produkujące podłoże pojęciowe dla teorii płci. Jak zauważa hooks: „krytyczna refleksja na temat współczesnej produkcji teorii feministycznej sprawia, że oczywiste wydaje się przejście od wczesnych jej konceptualizacji podkreślających fakt, iż teoria ta jest najwyższa wtedy, gdy prowadzi do pojawienia się wraz z nią praktyki i feministycznego działania, lub przynajmniej ujawnia się ona w segregacji i instytucjonalizacji procesu feministycznej teoretyzacji w ramach akademii, przy uprzywilejowaniu teorii pisanej nad teorią wyrażaną ustnie” (hooks, 1991: 3). Manifestacja postulatów czarnego (lub raczej niewłaściwego białym kobietom) feminizmu wymaga zatem przyjrzenia się innym formom wypowiedzi, praktyk językowych i retoryki aniżeli wyłącznie charakterystycznych dla dyskursu akademickiego. Takie zamierzenie tłumaczy nam w dużej mierze, dlaczego język stosowany przez hooks zarówno w jej pracach, jak i wypowiedziach publicznych daleki jest od intelektualnej elitarności, a znacznie bliższy sposobom wyrażania typowym dla niższych klas społecznych. Teoria feministyczna w jej wydaniu jest bowiem teorią „przeżywaną” i bliską życiu.

W swoim kanonicznym pod względem podstaw teorii feministycznej tekście z roku 1984 *Feminist Theory – from Margin to Center* hooks wyraża przekonanie, że „feminizm nigdy nie wyrósł w Stanach Zjednoczonych z sytuacji kobiet podlegających w największym stopniu systemowej opresji” (hooks, 1984: 1). Oznacza to, że de facto teoria feministyczna rozmijała się ze swoim przedmiotem odniesienia w sensie społecznym. Stan ten został umocniony przez znaczną część wczesnej literatury tegoż przedmiotu, w tym prace Betty Friedan i Leah Fritz. Hooks ocenia negatywnie możliwości oddziaływania tego typu propozycji teoretycznych. Wynika to z faktu, iż jednak to przede wszystkim nie-białe kobiety stanowią, jej zdaniem, „cichą większość”, reprezentującą najbardziej jaskrawe społeczne, polityczne i ekonomiczne symptomy realnej marginalizacji. Przeniesienie punktu ciężkości

w dyskusji na temat nierówności w stronę partykularnych kontekstów różnicujących znacznie problem dyskryminacji pozwala zatem na dookreślenie aspektu statusowego oraz bliższe przyjrzenie się różnym formom marginalizacji kobiet z różnych grup społecznych i etnicznych w danym systemie społecznym. Otwarcie nowych obszarów poszukiwań teoretycznych i przedmiotowych jest zadaniem myśli feministycznej. hooks jasno daje temu wyraz, mówiąc: „dajemy opór hegemonicznej dominacji myśli feministycznej, nalegając abyśmy koniecznie poddawali krytyce, stawiali w wątpliwość, badali problem ponownie i poszukiwali nowych możliwości” (hooks, 1984: 10). Takie postawienie sprawy zezwala na zaprezentowanie sytuacji kobiet nie tylko w świetle ich zależności od dominującego patriarchalnego status quo, lecz również jako część szerszego ruchu społecznego zorientowanego na podważenie i uzdrowienie relacji czy to bazujących na pojęciu płci, czy też rasy. Wysoce postulatyczny wymiar prezentowanych przez hooks idei przesłaniać może nieco jej ogólny zamysł teoretyczny. Fundament teoretyczny wymaga w tym miejscu więc dookreślenia.

W innym miejscu hooks daje zatem jasną wykładnię tego, czym jest feminizm. Jest to jej zdaniem ruch skierowany przeciwko zjawisku seksizmu (hooks, 1984: 240). Ten istotny z definicyjnego punktu widzenia krok w stronę podkreślenia performatywnego charakteru teorii feministycznej określa dalsze konsekwencje jej zastosowania na polu społecznym. Aplikacja postulatów ruchu feministycznego napotyka jednak istotne trudności. Po pierwsze, jak wskazuje hooks, nie jest on zjawiskiem ani jednolitym, ani też sformalizowanym w sensie politycznego aktywizmu. Nie ma on tym samym zbornej formy, a postulaty feministyczne nierzadko różnią się między sobą dość znacznie, poza jednym zasadniczym – równouprawieniem kobiet i mężczyzn. W przekonaniu hooks to właśnie jednak ten postulat jest najbardziej problematyczny. Jego eksplikacja zakłada bowiem, iż pomiędzy statusem kobiet i mężczyzn istnieją wprawdzie ogromne różnice, lecz są one oparte na zbliżonych w gruncie rzeczy warunkach wyjściowych, jeśli chodzi o poślednią rolę kobiet względem mężczyzn. Jest to oczywiście nieuprawnione uogólnienie i podstawowy błąd feminizmu drugiej fali. Zdaniem hooks relacje te nie tylko są znacznie bardziej złożone, ale także przysłaniają istotę problemu, jakim jest zakorzenienie w porządkach społecznych przekonanie, że kategorie płci nie przenikają się z kategoriami rasowymi. Dla hooks pozycja czarnych kobiet w kontekście amerykańskim jest jednak diametralnie odmienna aniżeli kobiet z białej klasy średniej czy robotniczej. Ta dość ewidentna różnica statusowa wynika z trwale zakorzenionych dyskursów społeczno-kulturowych, w których czarni umiejscowieni zostają zazwyczaj na dole drabiny społecznej. Reprezentacje bycia czarnym (ang. *blackness*) pozostają osadzone w strukturach władzy i nieustannie podlegają

mechanizmom marginalizacji czarnej kultury. Opresja ze strony białej większości ujawnia zatem swoją siłę w konstruowaniu i utrwalaniu kulturowych wyobrażeń, dzięki którym czarne podmioty zostają uprzedmiotowione, a czarna kultura instrumentalnie wykorzystana (chodzi o zjawisko tak zwanego *cultural appropriation*). Konieczne wydaje się wzbudzenie społecznego protestu i ruchu przeciwko rasizmowi i szowinizmowi. Teoria feministyczna zbliża się w tym przypadku do politycznego aktywizmu, aczkolwiek nie zatracą swojego istotnego dla sformułowania pojęcia płci i rasy charakteru epistemologicznego. Sugeruje raczej konieczność zbudowania pewnej formuły wspólnej tożsamości wychodzącej naprzeciw wszelkiej maści opresji.

Na uwagę w tym miejscu zasługuje budowana przez hooks koncepcja siostrzeństwa (ang. *sisterhood*). Zauważa ona, że jak dotąd „utopijne wizje siostrzeństwa wzbudzone przez ruch feministyczny nie traktowały serio różnicy rasowej ani walki z rasizmem, jak też nie były zdolne do uchwycenia wyobraźni większości czarnych i kolorowych kobiet” (hooks, 2000b: 56). Stąd też siostrzeństwo stanowi w tym ujęciu więź pomiędzy kobietami z różnych grup społecznych ponad klasowymi podziałami, lecz zachowując przy tym świadomość faktu, jak dalece niekiedy podległa pozycja kobiet względem mężczyzn może być odmienna z punktu widzenia kobiet wywodzących się z różnych grup. Takie poczucie transgresywnego związku pomiędzy kobietami musi być w przekonaniu hooks głębokie i odrzucać fałszywe formy wspólnej tożsamości (hooks, 1984: 45). Musi też przyczyniać się do przeformułowania samej teorii feministycznej i prowadzić do ustanowienia nowego, bardziej wizjonerskiego feminizmu. Jego fundamentalnym celem jest wypracowanie strategii zmiany całej rzeszy kobiet i umocnienia ich osobistej siły (hooks, 2000b: 111). Siostrzana tożsamość zezwala na połączenia działań i celów w bardziej zborne oraz efektywniejsze pod względem społecznym i politycznym postulaty transformacji struktur władzy i zniesienia narzędzi opresji tak ze strony mężczyzn, jak też klasowej i rasowej.

Postulowany przez hooks wizjonerski feminizm nie ogranicza się jedynie zresztą do kobiet. Dotyka on wszelkich nierówności, a tym samym może być odnoszony także do sytuacji podrzędności mężczyzn w określonych kontekstach społecznych. I tak też sojusz kobiet i mężczyzn znajdujących się w tej samej pozycji statusowej może nie tylko zostać realnie zawiązany, ale również wydaje się społecznie niezbędny w świecie, w którym problem nierówności niepokojąco narasta. hooks podkreśla to w rozmowie z Cornelem Westem, mówiąc, że partnerstwo kobiet i mężczyzn w latach dziewięćdziesiątych XX wieku skutkowało może poszerzeniem poczucia zakorzenienia i przez to też umocniło mechanizmy znoszące w gruncie rzeczy moc struktur marginalizujących czy to czarnych Amerykanów, czy to inne



grupy mniejszościowe (hooks, 1990: 214). Innymi słowy, sojusz ten gwarantować ma możliwość oddania głosu tym, których Frantz Fanon nazywa „wyklętym ludem ziemi”. Warunkiem upodmiotowienia jest jednak edukacyjny wysiłek na rzecz proliferacji podmiotowej świadomości oraz postaw krytycznych. To dzięki nim bowiem możliwa jest zmiana społecznej formuły rozumienia relacji płci i rasy, a w dalszej perspektywie również zniesienia strukturalnej opresji.

## W stronę pedagogiki transgresywnej i zaangażowanej

Rola edukacji w procesie wyzwiania podmiotu jest przez hooks identyfikowana z efektem osiąganym poprzez praktykę pedagogiczną. W pracy *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* z roku 1994 odnajdujemy systemową wykładnię teorii podmiotu utrzymaną w duchu krytycznego namysłu nad stanem współczesnej edukacji i społeczeństwa amerykańskiego. hooks wskazuje w niej na fakt, iż książka ta stanowi przede wszystkim w jej przekonaniu zbiór świadectw na rzecz edukacji jako sposobu praktykowania wolności, gdyż samo nauczanie jest w pierwszej kolejności aktem performatywnym (hooks, 1994: 11). Rzeczywistość szkolna dostarcza wielu dowodów tego twierdzenia. Złożone relacje władzy zachodzące na linii uczniowie–nauczyciele wymagają zatem aplikacji modelu pedagogiki zaangażowanej, której istota potencjału transformacyjnego względem systemów edukacji leży w jej wyjściu naprzeciw podmiotowemu doświadczeniu. hooks nie jest zresztą w tym przekonaniu odosobniona.

Formuła pedagogiki zaangażowanej wiąże się z problemem podmiotowego doświadczenia systemu edukacji, a tym samym zmusza nas do przyjrzenia się, jakie strategie działania przyjmują poszczególne jednostki w zderzeniu z instytucją szkoły. Kris D. Gutiérrez i Barbara Rogoff uważają w tej materii, że kluczowe dla zrozumienia działań podmiotu w rzeczywistości edukacyjnej jest podniesienie kwestii kulturowych stylów uczenia się. Jest to względnie nowa perspektywa teoretyczna, a „kulturowe podejście do stylów uczenia się narodziło się wówczas, gdy badacze zdecydowali się odrzucić model myślenia w kategoriach deficytu, w którym style kulturowe różniące się od praktyk grup dominujących oceniano jako mniej właściwe, nie poddając ich badaniu z perspektywy członków społeczności” (Gutiérrez, Rogoff, 2010: 184). Ujawnienie ogromnej różnorodności rzeczonych stylów w przestrzeni szkolnej nie nastęrcza większych trudności, zwłaszcza w kontekstach społeczeństw wielokulturowych, takich jak amerykańskie. Szkoła jako instytucja przeniknięta jest wielością strategii uczenia się, ale również nauczania. Indywidualne i podmiotowe podejście nauczyciela względem uczniów nie jest jed-

nak zasadą ani powszechną, ani też akceptowaną na poziomie systemowym. Tym cenniejsze wydają się zatem te próby przełamania skostniałej i zinstytucjonalizowanej normy, które prowadzą do wzbudzenia w uczniach nie tylko zaciekawienia, lecz także ich personalnego upodmiotowienia i wykształcenia pewnej intelektualnej dojrzałości. Różnice kulturowe ujawniające się w trakcie procesów nauczania nie mogą być jednak rozpatrywane jako indywidualne cechy podmiotowe, gdyż, jak sugerują Gutiérrez i Rogoff, prowadzi to najczęściej do sformułowania nieuprawnionych uogólnień, a te zaś przyczyniają się do konstruowania systemów klasyfikacji i kategoryzacji, „tworząc wyjaśnienia i oczekiwania dotyczące indywidualnych umiejętności i zachowań na podstawie przynależności do kategorii” (Gutiérrez, Rogoff, 2010: 187).

Uwzględnienie społecznych i kulturowych różnic w procesie uczenia się jest zadaniem stawianym bezpośrednio przed pedagogiką zaangażowaną. Ma ona przyczynić się do takiej zmiany systemu nauczania i praktyk edukacyjnych, aby podmiotowe doświadczenie edukacyjne zgodne było z horyzontem wyznaczanym przez tożsamość zarówno jednostkową, jak i grupową (jeśli mówimy na przykład o autoidentyfikacji w sensie kulturowym). Zezwala takie podejście bowiem na znacznie lepsze i pełniejsze wykorzystanie edukacyjnego potencjału jednostki oraz wzmacnia jej poczucie celu, wewnętrzną integrację na poziomie samoświadomości i chęć społecznego zaangażowania. Zadanie to z pewnością nie jest łatwe. hooks jest przekonana, że „progresywna, całościowa edukacja, «pedagogika zaangażowana» jest bardziej wymagająca aniżeli konwencjonalna myśl krytyczna lub pedagogika feministyczna. W odróżnieniu do tych dwóch praktyk nauczania podkreśla ona problem dobrostanu” (hooks, 1994: 15). Celem pedagogicznym staje się zatem takie sprzęgnięcie relacyjne, które nie zaburza podmiotowego poczucia sprawstwa i wspiera kreatywny rozwój. Oznacza to, że nauczyciele muszą być autentycznie zaangażowani w sensie realnej praktyki w procesie samostanowienia podmiotu nauczania. Proces ten powinien promować dobrostan jednostek, to jest linearnie współgrać z ich rozpoznanym wewnątrznie stanem swoistej psychicznej, społecznej i kulturowej homeostazy. hooks porównuje zresztą sprawne działanie pedagogiczne do efektywnej praktyki terapeutycznej (hooks, 1994: 15). W perspektywie zaangażowanej moment uznania podmiotu stanowi o osadzeniu go w wielowymiarowej rzeczywistości, gdzie w każdym z tych wymiarów (na przykład psychologicznym, politycznym lub kulturowym) dajemy podmiotowi możliwość artykulacji potrzeb lub określonych i wpływających z reprezentowanego przez niego światopoglądu twierdzeń ontologicznych. Uznanie podmiotu w praktyce pedagogicznej jest zatem w tym miejscu równoznaczne z jego współuczestniczeniem w procesie edukacyjnym. Co więcej, znosi także tradycyjny podział na

działanie w sferze publicznej i prywatnej, przenikając całościowo obszar relacji i społecznych interakcji. Szkoła w perspektywie pedagogiki zaangażowanej staje się polem, na którym zmagają się rozmaite style uczenia się i style życia, dostarczając etnograficznych egzemplifikacji faktu różnorodności kulturowej nawet w systemach uznawanych za względnie homogeniczne.

## **Podmiotowe doświadczenie edukacyjne i proces budowania wspólnoty transgresywnej**

Podmiotowe doświadczenie edukacyjne w modelu pedagogiki zaangażowanej autorstwa bell hooks pozostaje problemem o centralnym znaczeniu dla reprezentowanej przez tę autorkę koncepcji rasy i teorii nauczania realizowanego w realiach wielokulturowości. Doświadczenie dyskryminacyjne wielu Afroamerykanów w tamtejszym systemie kształcenia jest nadal znaczącym czynnikiem strukturalnej marginalizacji tej grupy w strukturach amerykańskiego społeczeństwa. Jak dowodzą odnotowane w ostatnich latach niepokoje na tle rasowym, sytuacja w Stanach Zjednoczonych pod względem relacji władzy pomiędzy białą większością a mniejszościami cechuje się w dużym stopniu niemożnością zmiany status quo. System kształcenia, jak i wiele innych elementów amerykańskiej sfery publicznej, wymaga głębokiego przekształcenia na rzecz edukacji wyzwalającej poprzez afektywną w swej naturze empatię i działanie. Jak zauważa Michael J. Monahan, dla hooks edukacja nie jest tożsama z procesem akumulacji informacji (Monahan, 2011: 107). Jest ona bardziej zespołem praktyk, które mogą podmiot albo zniewalać i właczać w określone ramy, co skutkuje jego instrumentalizacją i upowszechnieniem przemocy, albo owe praktyki podmiot emancypować i przyczyniać się do zwiększenia poziomu wspomnianego już dobrostanu. Systemowa zmiana zależy w tej perspektywie od oddolnych działań podejmowanych przez nauczycieli w odniesieniu do uczniów. W szczególności działania te ukierunkowane winny być na uczniów wywodzących się z tych grup, które w danym systemie edukacyjnym i społecznym są defaworyzowane lub wprost poddane marginalizacji i różnym formom dyskryminacji. Wizja edukacji jako walki emancypacyjnej jest jednak dla hooks obrazem pełnym aksjologicznych wyzwań.

W *Teaching to Transgress...* postuluje ona zainicjowanie rewolucji w sferze wartości (hooks, 1994: 28). Ma ona w zamierzeniu amerykańskiej autorki umożliwić takie życie, w którym różnice są nie tylko dostrzegane w sensie politycznym, lecz także w wymiarze moralnego uznania praw innych do samostanowienia. Taki zabieg aksjologicznej dywersyfikacji kreuje bowiem możliwość realnego zróżni-

cowania kulturowego w przestrzeni edukacyjnej. Umożliwia ono nauczanie inkluzywne, a więc włączające podmioty w proces kształcenia nie tylko w sensie ich obecności w systemie nauczania, lecz także wraz z niesioną przez nie wiedzą, znaczeniami czy sposobami komunikacji. Demokratyzuje to szkolną rzeczywistość, w czym zarazem hooks upatruje ważną wartość pedagogiczną. Oznacza to, że należy „sprawić, aby klasa szkolna stała się demokratyczna, a więc taka, w której każdy czuje się współodpowiedzialny za dostarczenie celu pedagogiki transformatywnej” (hooks, 1994: 39). Obecność podmiotu nacechowanego różnicą rasową, płci czy kulturową przyczynia się nie tyleż zatem do dynamizacji systemu kształcenia, co znacząco bardziej do zainicjowania w nim ożywczej reformy. Dzięki niej możliwe staje się umieszczenie w edukacyjnej narracji odmiennych wizji i światopoglądów, przez to również stylów uczenia się i nabywania nowych kompetencji. Przez otwarcie się na podmiotowe doświadczenie edukacyjne proces kształcenia zyskuje kształt pozwalający w istotny sposób modelować system kształcenia wraz z trajektorią zmieniającej się rzeczywistości. Narzędziem formującym to podejście jest zaś pedagogika zaangażowana i spojrzenie krytyczne.

hooks w swym modelu pedagogicznym nie tylko korzysta z wcześniejszych prób aplikacji zbliżonych postulatów podejmowanych między innymi przez Paula Freire’a, ale też otwarcie do nich nawiązuje. Brazylijski pedagog jest dla hooks inspiracją i zarazem ideowym źródłem. Bliskie są jej także poglądy wyrażane przez Henry’ego Giroux i Petera McLaren’a. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, iż wszyscy ci autorzy tworzą jednolitą formację koncepcyjną i podzielają poglądy hooks na temat pojęcia rasy i płci. Niemniej hooks wykazuje wiele zbieżności z reprezentowaną przez nich amerykańską pedagogiką krytyczną. Jak sama stwierdza, podejmowane przez wszystkich pedagogów krytycznych kwestie muszą skupiać się przede wszystkim na problemach przenikania się władzy, działania i walki (hooks, 1994: 129). Ich podjęcie wymaga również wzbudzenia w środowiskach pedagogicznych potrzeby wewnętrznego dialogu i krytycznego namysłu nad stosowanymi dotąd rozwiązaniami, istniejącymi warunkami społeczno-kulturowymi, ekonomicznymi i politycznymi. Ów proces budowania „społeczności nauczającej” bliski jest zresztą jej koncepcji siostrzeństwa. Transgresywna wspólnota obejmuje bowiem także podmioty doświadczające rozmaitych systemów szkolnictwa, nie tylko zaś decydentów edukacyjnych i nauczycieli. Model pedagogiki zaangażowanej reprezentowany przez bell hooks jasno wskazuje na ogromną wartość, jaką niesie ze sobą edukacja włączająca podmiotowe doświadczenie do oficjalnego dyskursu edukacyjnego i społecznego. Dzięki temu zabiegowi koncepcyjnemu możliwe staje się wypracowanie nowych i znacząco bardziej efektywnych wzorów kształcenia.

## Bibliografia

- hooks b. (1984), *Feminist Theory – from Margin to Center*, Boston.
- hooks b. (1989), *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston.
- hooks b. (1991), Theory as liberatory practice, *Yale Journal of Law and Feminism*, vol. 4, nr. 1, s. 1–12.
- hooks b. (1992), *Black Looks: Race and Representation*, Boston.
- hooks b. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*, New York–London.
- hooks b. (2000a), *Feminism is for Everybody: Passionate politics*, Cambridge.
- hooks b. (2000b), *Where We Stand: Class Matters*, New York–London.
- Freire P. (2010), *Pedagogy of the Opressed*, New York–London.
- Gutiérrez K.D., Rogoff B. (2010), Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław, s. 183–198.
- <http://www.theheroinecollective.com/bell-hooks/>
- Monahan M.J. (2011), Emancipatory effect: bell hooks on love and liberation, *CRL James Journal*, vol. 17, nr 1, s. 102–111.
- Sevilla A.L. (2016), The ethics of engaged pedagogy: a comparative study of Watsuji Tetsuro and bell hooks, *Kritike*, vol. 10, nr 1, s. 124–145.

