

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Angažovaná pedagogika bell hooks
bell hooks' engaged pedagogy

Klára Mimochočková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Michael Hauser, Ph.D.
Studijní program: Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: B AJ-ZSV

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Angažovaná pedagogika bell hooks potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 11.7.2024

Předně děkuji svému vedoucímu bakalářské práce doc. Mgr. Michaelu Hauser, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. V neposlední řadě děkuji svým nejbližším za emoční podporu.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se věnuje tématu angažované pedagogiky bell hooks. Práce je rozdělena do tří hlavních částí. První kapitola se věnuje feministickému myšlení a vzájemnému prolínání opresivních struktur z hlediska genderu, rasy a třídy. Následující kapitola rozebírá samotné pedagogické myšlenky a postupy se zaměřením na to, jak autorka navazuje na osvobozující pedagogiku Paula Freireho. Poslední kapitola se soustředí na kritiku.

KLÍČOVÁ SLOVA

angažovaná pedagogika, bell hooks, feminismus, Paulo Freire, kritická pedagogika

ABSTRACT

The presented bachelor's thesis focuses on the topic of bell hooks' engaged pedagogy. The work is divided into three main parts. The first chapter addresses feminist thought and the intersection of oppressive structures in terms of gender, race, and class. The following chapter analyzes the pedagogical ideas and methods themselves, with a focus on how the author builds upon Paulo Freire's liberatory pedagogy. The final chapter focuses on criticism.

KEYWORDS

engaged pedagogy, bell hooks, feminism, Paulo Freire, critical pedagogy

Obsah

Úvod	6
1 Feminismus pro všechny: intersekcionalita a kritika bílého buržoazního feminizmu... 7	
1.1 Feministickým uvědoměním k zrušení sexismu.....	7
1.2 Feministický třídní boj	10
1.3 Rasa a gender.....	12
1.4 Nemožnost feminismů.....	13
2 Angažovaná pedagogika.....	14
2.1 Freireho vliv: vzdělání jako praxe svobody	14
2.2 Kritika Freireho sexismu	20
2.3 Učící komunita	21
2.4 Propojení teorie s praxí.....	23
2.5 Diverzita a multikulturalismus	26
2.6 Vášeň a eros.....	28
2.7 Spiritualita	29
3 Vybraná kritika.....	31
Závěr.....	36

Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat angažovanou pedagogikou autorky bell hooks. bell hooks, vlastním jménem Gloria Jean Watkins, je vlivnou teoretičkou feministické pedagogiky a kritického myšlení současnosti. Pomocí malých písmen na začátku svého pseudonymu se snaží odvést pozornost od své osoby a směřovat ji na své myšlenky. Její myšlení, zaměřující se na problémy spojené s genderovou nerovností, rasismem a třídním útlakem, považuji za aktuální a naléhavé. Tato práce si klade za cíl prozkoumat a představit autorčiny pedagogické myšlenky a uvést její dílo z oblasti vzdělávání českému čtenáři. Ani jedna z trilogie knih nebyla přeložena do českého jazyka, a tak bych prostřednictvím této práce chtěla přispět k rozšíření a porozumění autorčina pedagogického myšlení.

hooks chápe vzdělání jako praxi, která má osvobozující a transformativní potenciál; jako praxi, která je neodlučitelně propojena se společenskou realitou a která nemá přispívat k podpoře existujících systémů dominance. V první kapitole se budu věnovat feministickému myšlení hooks, které pomáhá existující struktury útlaku pojmenovat a zpochybňovat. Zde bude popsána její kritika patriarchálních struktur a intersekcionalní pohled na gender, rasu a třídu.

Následující kapitola se zaměří na konkrétní pedagogické ideje a strategie a bude zkoumat, jakým způsobem hooks navazuje na dílo brazilského pedagoga Paula Freireho. Jeho koncept osvobozující pedagogiky hooks inspiroval k rozvoji angažované pedagogiky a zároveň hraje klíčovou roli ve vývoji feministické a kritické pedagogiky obecně. Pokusím se popsat nejdůležitější teoretické i praktické zásady angažované pedagogiky.

Poslední kapitola se pak bude věnovat kritické analýze autorčiny práce a představí argumenty poukazující na nedostatky její teorie a pedagogických postupů. Tato kapitola slouží jako náčrt možných limitů a kritických míst autorčina konceptu skrz kritiku ze tří hlavních zdrojů. V první řadě je to kritika autorů Petera McLarena a Nathalii E. Jaramillo, následuje Benton Fazzolari a jeho text a konečně pak autorka Hazel T. Biana a její kritické zkoumání.

1 Feminismus pro všechny: intersekcionalita a kritika bílého buržoazního feminizmu

V následující kapitole se zaměřím na feministické dílo a myšlení bell hooks, bez nějž se nelze obejít, pokud máme cele porozumět pedagogice této teoretičky. Feminismus je pro její dílo i život zcela zásadní. Zkušenost Afroameričanky navštěvující segregovanou základní školu a ženy vyrůstající v patriarchálním prostředí ji vedla k prozkoumávání různých forem společenského útlaku a jejich prolínání. Sexismus je pro hooks ústředním problémem; ne proto, že by byl základem všech ostatních útlaků¹, ale proto, že je praxí dominance, kterou většina lidí zažívá, ať už v roli utlačovatele či utlačovaného. hooks dále tvrdí, že sexistický útlak musí být vymýcen, protože přímo formuje a určuje poměry moci v soukromých životech, v nejintimnějším kontextu – doma – a v nejintimnější sféře vztahů – v rodině.² Jako studentka Stanfordské univerzity v 19 letech začala psát svou první knihu *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, kde zkoumala černý feminismus prizmatem sexismu a otroctví. hooks tehdy pojmenovala zkušenost černošské ženy, jejíž absenci palčivě pociťovala ve feministickém diskurzu a jeho většinově univerzálním pojetí ženské zkušenosti, které odráželo výlučně zkušenost bílé heterosexuální ženy střední třídy. hooks vytváří frázi „imperialistický kapitalistický patriarchát bělošské nadvlády“ (imperialist white supremacist capitalist patriarchy), která jí umožňuje zachytit dynamiku propojených systémů, které udržují kulturu dominance, aniž by jeden upřednostňovala nad jiným.³ Je pro ni důležité, aby (nejen) feministické myšlení oslovovalo co největší množství lidí a toho se snaží docílit používáním přístupného jazyka a sdílením osobních zkušeností ve svých knihách.

1.1 Feministickým uvědoměním k zrušení sexismu

bell hooks přináší definici feminizmu jakožto „hnutí za zrušení sexismu, sexistického vykořisťování a útlaku.“⁴ Tím odklání pozornost od nesprávného chápání feminizmu jako hnutí zaměřeného proti mužům a jako ústřední problém přímo identifikuje *sexismus*, ať už

¹ Jak se domnívají jiné feministické myslitelky, srov. např. MORGAN, Robin. *Sisterhood is Powerful: An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*, s. 599

² HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*, s. 35

³ HOOKS, bell. *Writing beyond race: Living theory and practice*, s. 4

⁴ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 16

se ho dopouští svým myšlením či jednáním kdokoliv. Zároveň ukazuje, že není nikterak výjimečné, že se ho dopouští právě ženy, a to dokonce ty, které se samy za feministky označují. Totiž, sexismus se ve společnosti reprodukuje a informuje jednání všech, tedy nevztahuje se pouze na muže a jejich chování vůči ženám a zároveň se neomezuje pouze na aktivní sexistické jednání.

bell hooks tvrdí, že feministické hnutí bylo od svého počátku polarizované – rozdělovalo se na reformní myslitelky, které kladly důraz na rovnost pohlaví a revoluční myslitelky, které požadovaly změnu stávajícího systému a úplné poražení patriarchy a sexismu (stoupenkyní tohoto proudu je právě i bell hooks). V počátcích se feministické hnutí budovalo zejména skrze setkávání ve skupinách založených na komunikaci a dialogu, kde ženy měly možnost sdílet své zkušenosti a *zvyšovat vědomí*. Koncem 70. let však došlo k přeměně kontextu pro informování a šíření feministického myšlení z malých skupin pro zvyšování vědomí přes tisk na akademickou půdu. Docházelo k depolitizaci hnutí, feministická teorie se uzavírala do akademického prostředí. Institucionalizace feministických studií přinesla podle hooks mimojiné ztrátu masového potenciálu hnutí a těžištěm hnutí se stal prostor třídních privilegií, kde se do popředí dostávaly především bílé ženy ze střední třídy (zároveň představitelky reformního křídla) tvořící většinu a dostávající prostor v masmédiích. Reformní feminismus tak zastínil původní radikální myšlení a z ústředních témat se stala rovnost v zaměstnání a konfrontace s mužskou nadvládou. Feminismus v 80. letech změnil svou podobu založenou na politické solidaritě mezi sesterstvem, kdy s příchodem kariérního oportunismu posilujícího třídní mobilitu se hlavním proudem stal lifestylový feminismus. Ten naznačoval, že feministkou či feministou může být každý, bez ohledu na své politické přesvědčení. Dříve znevýhodněné bělošky nyní často dobývaly svůj podíl na třídní nadvládě. Vytratil se důležitý prvek – konfrontace a zbavení se vlastního zvnitřněného sexismu. hooks volá po obnovení sesterstva založeného na závazku k politické solidaritě, po sblížení ras a tříd, jež se časem z hnutí vytratilo. V rámci komunit mají pak „účinně působit feministické skupiny pro zvyšování vědomí, které zprostředkují myšlenky feminismu všem bez ohledu na třídu, rasu nebo pohlaví.“⁵ Jinak řečeno: je třeba dbát na to, aby se lidé feministy a feministkami informovaně a vědomě stávali a je potřeba se vyvarovat vyprázdněným

⁵ *Tamtéž*, s. 28-32

formám hnutí bez antisexistického myšlení a praxe; bez potenciálu k radikálním změnám ve společnosti.

Za přímý důsledek sexismu hooks považuje domácí či v širším pojetí „patriarchální násilí“. Tedy; tvrdí že nelze skoncovat s domácím násilím bez odstranění sexismu. Shledává nežádoucím se zaměřovat pouze na mužské násilí na ženách a činit ho závažnějším než ostatní formy patriarchálního násilí, které mohou páchat i ženy a oběťmi mohou být i děti – přímo či nepřímo jako svědci násilí mezi dospělými. Zásadním programovým požadavkem hnutí má být skoncování s násilím ve všech jeho podobách, kdy prvořadé je zaměření proti násilí patriarchálnímu.⁶ V hierarchii kapitalistického patriarchátu bělošské nadvlády je schvalována jak dominance mužů nad ženami, tak nadvláda dospělých nad dětmi a jsou to právě matky kdo toho často využívá. Násilí na dětech má mnoho podob – vedle násilí sexuálního je to verbální a psychické týrání jako nejběžnější forma.⁷ Dichotomie mezi ženou jako obětí a mužem jako násilníkem jen představuje sexistický stereotyp a pro odstranění násilí ve společnosti je nutné vnímat ženy i muže jako skupiny podporující násilí. „Je to západní filozofický koncept hierarchického vládnutí a donucovací autority, který je hlavní příčinou násilí na ženách, násilí dospělých na dětech a veškerého násilí mezi těmi, kdo dominují, a těmi, kdo jsou ovládáni.“⁸ Tento koncept tvoří základ pro existenci sexistické ideologie, která bez jeho eliminace též nemůže být eliminována. Sexistické myšlení mužům říká, že mají právo vládnout ženám jakýmkoliv prostředky. V kultuře dominance jsou ovšem všichni socializováni k považování násilí za přijatelný prostředek sociální kontroly (tato myšlenka se rovněž reprodukuje skrz instituce jako je škola). Důsledkem je také imperialistický militarismus podporovaný sexistickou výchovou a myšlením a boj proti militarismu musí být nutně i boj proti pasivnímu přijímání násilí jako prostředku sociální kontroly.⁹ Upozorňuje, že „základem moderního militarismu je imperialismus, nikoliv patriarchát (i když slouží zájmům imperialismu spojit představy o maskulinitě se snahou o dobytí národů a lidí).“ Považuje za důležité z feministických pozic kritizovat militarismus, nicméně nesmí se posilovat myšlenka inherentní ženské predispozice odporu k násilí,

⁶ *Tamtéž* s. 90-91

⁷ *Tamtéž*, s. 104-105

⁸ HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*, s. 118

⁹ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 92-93

protože to „podporuje biologický determinismus, který je filozofickým základem představ o mužské nadvládě.“¹⁰

hooks zároveň sleduje linku mezi rozvojem kapitalismu a patriarchálním násilím – popisuje, jak s příchodem kapitalismu muži z velké části ztratili moc spojenou s kontrolou nad životy žen, což neznamenal úpadek ideologie mužské nadřazenosti, ale proměnila se role muže jako patriarchy zabezpečující svou rodinu. Jeho práce totiž nyní prospívala primárně kapitalistickému státu. Ztráta moci způsobená vykořisťováním ve světě práce se pak nahrazuje jejím vykonáváním v domácnosti. „Tím, že tolerují a udržují mužskou nadvládu nad ženami, aby zabránili vzpourám v práci, zajišťují vládnoucí mužští kapitalisté, že mužské násilí bude projevováno doma a nikoli na pracovišti.“¹¹ Ještě větší ztrátu kontroly přineslo vstoupení žen do pracovního procesu. hooks hovoří o tzv. „cyklu násilí“ – psychické týrání mužů ve veřejné sféře se projektuje do násilí na ženách v domácnosti; to totiž nevyžaduje trest na rozdíl od násilí např. na zaměstnavateli, na kterém je muž zároveň ekonomicky závislý. Sexistická představa o maskulinitě spojená s násilím je pak ještě podporována jeho glorifikací v kulturních dílech a médiích. Zároveň bývá násilí často ztotožňováno s láskou, a to jak mezi dospělými, tak mezi rodiči a dětmi.¹²

1.2 Feministický třídní boj

hooks se vymezuje proti rozšířenému pojetí feminismu jako hnutí s cílem zrovnoprávnit ženy s muži (a formuje definici vlastní viz předchozí kapitola). Takové pojetí je zjednodušující a problematické uvážíme-li, že ani muži si nejsou rovni v rámci kapitalistického patriarchátu bělošské nadvlády. S kterými muži si pak ženy mají být rovny?¹³ Pouze ženy z privilegovaných pozic mohou být spokojeny s definicí, která ignoruje rasové a třídní rozdíly. Třídní problematika má být podle hooks nedílnou součástí feministické agendy. hooks ilustruje vnitřní kontradikci feminismu ohledně vize ženské emancipace na slavné feministické knize *The Feminist Mystique* – autorka Betty Friedan zde jako hlavní problém označila nespokojenost žen v domácnosti pramenící z jejich omezení a podřízenosti. To však představovalo problém pro malou skupinu vzdělaných bílých žen –

¹⁰ HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*, s. 128

¹¹ *Tamtéž*, s. 120-121

¹² *Tamtéž*, s. 123

¹³ *Tamtéž*, s. 18

pracující ženy by jistě jako svůj hlavní problém neidentifikovaly strach z domácího vězení. hooks se tak staví proti reformnímu/liberálnímu feminismu, který podle ní ztotožňuje osvobození s prací. K osvobození totiž vede ekonomická soběstačnost, nikoliv pouze možnost pracovat, ale i ta může být v souladu s přetrvávajícím sexismem. Dodává, že je mylné ze stran žen obviňovat feminismus z toho, že musejí pracovat a ani jim to nepřineslo osvobození – to co je skutečně vtáhlo do pracovního procesu byl konzumní kapitalismus, bez feminismu by pravděpodobně jen nedošlo k vydobytí lepších práv.¹⁴

„Nebyla to genderová diskriminace nebo sexistický útlak, co bránilo privilegovaným ženám bez ohledu na rasu pracovat mimo domov, ale skutečnost, že práce, která by pro ně byla dostupná, by byla stejně málo placenou nekvalifikovanou prací, jakou vykonávaly ostatní pracující ženy.“¹⁵ hooks tak popisuje kterak se z otázky třídního boje stala otázka genderové diskriminace, když privilegované ženy požadovali zrovnoprávnění s muži v rámci své třídy. Odpor vůči patriarchální mužské nadvládě pak poskytl spojení s ostatními ženami a přesto, že nelze popřít příznivý dopad reformních snah na život všech žen, úspěchy těchto snah z větší části sklidily právě ony privilegované ženy – ty získaly třídní moc a třídní zájmy tak převážily nad feministickým úsilím změnit pracovní podmínky všech žen. hooks pak tvrdí, že vize politicky založeného sesterstva, v němž by se všechny ženy spojily proti patriarchátu, je neuskutečnitelná bez vypořádání se s třídní otázkou. Co se po jejím zařazení do feministické agendy pomocí rasových a třídních průsečíků nevyhnutelně ukazuje je to, že černošky obývají spodní patra ekonomické hierarchie.¹⁶ Jejich zkušenosti jako žen na „okraji“ musí být začleněny a pochopeny, aby mohlo vzniknout masové feministické hnutí a revoluční ideologie, která bude sdílena se všemi.¹⁷ Podle hooks tedy „jediná skutečná naděje na feministické osvobození spočívá ve vizi společenské změny, která znemožní třídní elitářství.“¹⁸ Upozorňuje zároveň na to, že když hovoří o třídě, nejedná se pouze o vztah k výrobním prostředkům z Marxovy definice – třída má kulturní rozměr, který se projektuje do návyků, mluvy, předsudků atd.¹⁹

¹⁴ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 76-77

¹⁵ *Tamtéž*, s. 62

¹⁶ *Tamtéž*, s. 62-67

¹⁷ HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*, s. 161

¹⁸ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 68

¹⁹ *Tamtéž*, s. 64

hooks kritizuje koncept společné viktimizace žen, který obhajují protimužské frakce feministického hnutí – démonizace mužů odvádí pozornost od třídních privilegií jednotlivých feministek a jejich touze posílit svou třídní moc, a navíc dává vzniknout mužskému hnutí namířenému proti ženám. Stavět muže a ženy do zjednodušujícího antagonistického vztahu a kategorizovat je jako utlačovatel-utlačovaná rovněž ignoruje pečovatelské, ekonomické a emocionální vazby mezi ženami a sexistickými muži. Vyzývá naopak k uznání mužů jako soudruhů ve společném boji. Muži mají přijmout alternativní maskulinitu k té patriarchální (ta je učí, že smysl jejich života spočívá ve schopnosti ovládat druhé), která se zakládá na sebeúctě a sebelásce k vlastní jedinečné bytosti.²⁰

1.3 Rasa a gender

Co se týče útlaku skupiny na základě rasy, hooks preferuje pojmu *bělošské nadvlády* (white supremacy) namísto rasismu. Ten podle ní nejhodněji vyjadřuje vykořisťování černých a nebílých lidí a popisuje „ideologii, která nejvíce určuje, jak bílí lidé v této společnosti (bez ohledu na jejich politické smýšlení) vnímají lidi černé či jiné odlišné barvy pleti a jak se k nim vztahují.“²¹ Umožňuje jí popsat nebezpečí, které představuje liberální hnutí odkloněné od otevřeně rasistické diskriminace, vykořisťování a útlaku černých lidí ale neschopné identifikovat bělošskou nadvládu jako všudypřítomnou ideologii i chování, jejíž hodnoty a přesvědčení samo může ztělesňovat. Podobným způsobem tento termín lépe pomáhá pochopit komplicitu nebílých lidí na udržování rasových hierarchií než „internalizovaný rasismus“ – rozpoznává jak to, že černoši jsou socializováni tak, aby ztělesňovali postoje bílé nadvlády tak to, že mohou vykonávat „bílou supremacistickou kontrolu“ nad ostatními černochoy.²²

hooks odmítá přístup některých feministek, které se hnutí snažily zorganizovat na základě představy jednolité třídy tvořené ženami bez vzájemných rozdílů (jak jsem již zmiňovala výše), a právě rasu identifikuje jako rozdíl nejviditelnější. Absence tématu rasových odlišností a protirasistického boje vylučuje většinu černošek a žen jiné barvy pleti z feministického hnutí – to musí být z podstaty antirasistické. bell hooks společně s dalšími

²⁰ Tamtéž, s. 98-100

²¹ HOOKS, bell. *Killing Rage: Ending Racism*, s. 185

²² Tamtéž, s. 186

upozorňovala na to, že feministické myšlení je zatíženo rasistickými předsudky. To se podařilo částečně změnit, když se hnutí začalo kritickými intervencemi v otázkách rasy zabývat, projevilo se to však zejména na úrovni teorie začleněním rasové analýzy do mnohých studií, nikoliv praxe a každodennosti.²³ hooks zároveň argumentuje proti označení dvojího či trojího ohrožení (jeopardy), které má popisovat situaci černých žen, kdy se k opresi na základě genderu přidá rasa a třída. „Taková pojmenování nejsou adekvátní, vzhledem k tomu, z kolika míst a front černé ženy čelí dehumanizaci.“²⁴

1.4 Nemožnost feminismů

Jak už bylo naznačeno, hooks odmítá představu, že může existovat mnoho feminismů, která v podstatě jen střeží liberální a konzervativní politické zájmy a status, třídní moc a privilegia vybraných lidí. Podle ní „je feministická politika zásadně hnutím radikálním,“ což vychází z její definice feminismu jako hnutí za zrušení sexismu, sexistické nadvlády a útlatku, které je tedy i „bojem, který skončuje s genderovou diskriminací a nastolí rovnost.“ Sexismus se musí zpochybňovat ve všech jeho projevech a nelze se spokojit s pouhými reformami. Například, nelze být feministou či feministkou a zároveň vystupovat proti interrupcím.²⁵ Radikální vizionářský feminismus vyzývá k zařazení třídy a rasy k genderu. Zdůrazňuje simultánnost opresí žen nacházejících se na různých třídně-rasových pozicích a zdůrazňuje, že se ženy „musí naučit přijímat odpovědnost za boj proti útlakům, které je jako jednotlivkyně nemusí přímo ovlivňovat.“²⁶ Feminismus jako boj za osvobození musí existovat odděleně, ale zároveň jako součást širšího boje za odstranění všech forem dominance – ta patriarchální tedy nemůže být odstraněna, dokud přetrvává rasismus nebo třídní vykořisťování.²⁷

²³ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 85-87

²⁴ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 171

²⁵ HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*, s. 150

²⁶ HOOKS, bell. *Talking back: Thinking feminist, thinking black*, s. 23

²⁷ *Tamtéž*, s. 22

2 Angažovaná pedagogika

Tématu vzdělávání se hooks věnuje ve své trilogii knih *Teaching to Transgress*, *Teaching Community* a *Teaching Critical Thinking*. Cílem pro hooks není jednoduše vzdělávací teorie, která bere v úvahu zmiňovanou sociální tripartitu třídy, genderu a rasy; „mluvit o rase, třídě a genderu pro hooks znamená mluvit o vzdělávání, tedy jak je možné se učit a vztahovat se k vědění ve světě, který tyto rozdíly ztělesňuje, jak je možné učit tak, aby se překonávaly hierarchie, plán, v němž jsou rozdíly uspořádány, aniž by se neutralizovala jejich politická povaha, a nakonec jak může výuka znamenat ‚překonávání těch hranic, které by každého žáka omezily na mechanický, memorující přístup k učení‘.“²⁸ Studium na segregované škole pro ní byla zásadní zkušenost; tamní učitelstvo (většinu tvořily ženy) v očích hooks ztělesňovalo osvobozující vzdělávání a protnutí této zkušenosti s objevením díla Paula Freireho mělo formativní dopad na její myšlení ohledně pedagogiky. hooks popisuje svou pedagogiku jako vzájemné propojení „antikoloniálních, kritických a feministických pedagogik.“²⁹ Společně s Freirem uvádí vietnamského buddhistického mnicha Thich Nhat Hanh jako učitele, kteří ji hluboce ovlivnili. Thich Nhat Hanh hovoří o učiteli jako léčiteli a „zatímco Freire se primárně zaměřoval na mysl, Thich Nhat Hanh nabídl způsob myšlení o pedagogice, který zdůrazňoval celistvost, jednotu mysli, těla a ducha.“³⁰ Je to právě tento důraz na celistvost (v protikladu k rozštěpení těla a mysli), „wellbeing“ jak žáků, tak učitelů a proces seberealizace (self-actualization), co její pedagogiku odlišuje od konvenční kritické či feministické pedagogiky a činí ji dle hooks náročnější.³¹

2.1 Freireho vliv: vzdělání jako praxe svobody

Paulo Freire představuje nejvýraznější inspiraci bell hooks v oblasti (nejen) pedagogiky. Freireho dílo hooks přivedlo ke kritické pedagogice a v jeho osobě tehdy podle svých slov našla mentora a průvodce, někoho, kdo pochopil, že vzdělání může být osvobozující.³² Na jeho myšlenkách z velké části staví svou vzdělávací teorii, a proto bych na tomto místě chtěla čtenáře seznámit s Freireho pedagogikou, popsat základní charakteristiky a koncepty, ve

²⁸ FERRARI, Roberta. *Repowering Intellectual Life. bell hooks and the Critique of Racial Education*, s. 29

²⁹ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 10

³⁰ *Tamtéž*, s. 14

³¹ *Tamtéž*, s. 15

³² *Tamtéž*, s. 6

kterých se hooks inspiruje. Podtitul své první knihy o vzdělávání *Teaching to Transgress* pojmenovala *Education as the Practice of Freedom*, čímž se zjevně inspiruje ve Freireho stejnojmenné knize.³³ hooks píše, že její „rozvoj jako kritické myslitelky byl výrazně ovlivněn Freirem“³⁴ a že on byl jedním z těch myslitelů, jehož dílo jí „propůjčilo politický jazyk“ v odporu proti útlaku, když se k jeho myšlenkám poprvé dostala; v době kdy se přesunula z venkovského jižanského prostředí, kde prožila rasovou segregaci, na univerzitu. Revoluční mantrou se pro ni stal tento Freireho výrok: „Nemůžeme vstoupit do boje jako objekty, abychom se později stali subjekty.“³⁵

Podle Freireho neexistuje nic jako neutrální vzdělání – vzdělání má vždy politickou povahu. To je základní a lze říct i nejdůležitější myšlenka Freireho díla, kterou hooks přebírá a tvoří ji i jádrem své pedagogické praxe.³⁶ Pedagogika ve Freireho pojetí není pouhým souhrnem vzdělávacích technik či metod, jde o politickou a morální praxi vedoucí k emancipaci studentů, a především k rozvíjení kritického vědomí neboli zvědomění. Analýza vztahu mezi vzděláním a politikou je pro jeho dílo zásadní – ukazuje potenciál vzdělávání v otázce transformace společenské reality a zároveň ukazuje, kterak vzdělávání může sloužit k reprodukci statu quo, k manipulaci a útlaku. Ve svém díle pracuje s konceptem útlaku (někdy bývá, zejména z marxistických řad, kritizován pro jeho vágnost a pro neužívání konceptu sociálních tříd)³⁷, kde utlačovatelé skrz svou moc páchají násilí na utlačovaných, což dává vzniknout nespravedlivému společenskému řádu a zároveň to způsobuje odlidštění obou stran. Freire chápe člověka jako neukončenou bytost, která má historický a ontologický sklon *být více* – plodem tohoto odlišění je však *být méně*. V obnovení lidství obou stran spočívá úkol utlačovaných – jen z jejich slabosti totiž může vzniknout porozumění hrozivého významu společnosti útlaku a moc dostatečně silná k osvobození obou. Pedagogika utlačovaných, která musí být vytvářena s nimi, nikoliv pro ně, „učiní z útlaku a jeho příčin předmět reflexe utlačovaných, ze které se vyvine jejich nutná angažovanost v boji za osvobození, kterým se bude tato pedagogika realizovat a přetvářet.“³⁸

³³ Viz FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*

³⁴ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 45

³⁵ *Tamtéž*, s. 45

³⁶ *Tamtéž*, s.37

³⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, s.79

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*, s. 37

Slovy hooks; být utlačován znamená absenci možností. Je to primární kontakt mezi utlačovaným a utlačovatelem.³⁹ V návaznosti na Freireho vztah utlačovaných a utlačovatelů prostupuje celé dílo bell hooks a stává se jedním z nejdůležitějších témat jejího bádání. hooks považuje odstranění sexistického útlaku jako klíčový krok v boji za odstranění všech forem útlaku. Rasismus, sexismus a třídní vykořisťování vnímá jako vzájemně konstitutivní, nepředpokládá ale, že odstranění jednoho povede k eliminaci ostatních.⁴⁰

Freire odmítá tzv. *bankovní koncepci vzdělávání* stojící na takovém vztahu, který rozděluje účastníky vzdělávacího procesu na subjekt (vykládající) a objekt (vzdělávaný) a tvoří z nich nutné protiklady. Úkolem vzdělávajícího je zde „naplnit“ vzdělávané obsahem svého sdělení.⁴¹ Tyto obsahy jsou střípky reality odtržené od kontextu (a navíc bývají často odlišné od existenciální zkušenosti vzdělávaných), o realitě se tak pojednává jako o něčem statickém, nekonfliktním. Namísto komunikace dochází ke vkladům, které mají vzdělávání přijmout, uložit a uchovat – proto „bankovní“ koncepce vzdělávání. Takovému pohledu na vzdělávání pak chybí kreativita, transformace a poznání – to existuje pouze v objevování, znovuobjevování a neustálém hledání, které člověk činí ve světě, se světem a s ostatními (a které bankovní vzdělávání kvůli strnulosti obou pozic člověku znemožňuje). Osvobozující pedagogika se zakládá na překonání tohoto rozporu vzdělávající-vzdělávaní, kdy se z obou stávají vzdělávající a vzdělávaní zároveň. Důraz na zkušenost je zde zřetelný – učivo má vycházet z každodenní zkušenosti žactva, má být zakotveno v realitě a vědecké poznání se má s každodenní skutečností propojovat.⁴² Pasivita plynoucí z pozice vzdělávaného v rámci bankovního vzdělávání znemožňuje rozvíjení kritického vědomí, které by vyústilo v jeho vřazení se do světa jako jeho reformátor. To uspokojuje zájmy utlačovatelů, kteří chtějí zachovat status quo a kterým bankovní vzdělávání vyhovuje. Takové vzdělávání tedy slouží k ovládnutí, k podmanění a odpovědí na tento utlačující koncept je vzdělání problematizující, které vede k osvobození a které Freire zároveň chápe jako revoluční praxi. Jako takovou praxi, která se staví proti kapitalistickým výrobním vztahům a kolonialismu a má vést k revoluční změně ve společnosti. Rozlišuje mezi dvěma fázemi pedagogiky utlačovaných.

³⁹ HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*, s. 5

⁴⁰ DEL GUADALUPE DAVIDSON, Maria; YANCY, George (ed.). *Critical perspectives on bell hooks*, s. 21

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*, s. 68

⁴² *Tamtéž*, s.69-86

V té první je cílem odhalování světa útlaku a praxe, skrz kterou se budou utlačovaní zavazovat k jeho přeměně. V druhé fázi bude realita útlaku transformovaná a pedagogika utlačovaných se stane pedagogikou lidí v procesu trvalého osvobození.⁴³

hooks stejně jako Freire bankovní vzdělávání odmítá a svou pedagogiku k němu staví do opozice.⁴⁴ S Freirem se shoduje v považování zkušenosti jako nástroje poznání a komunikace s realitou, který propojuje subjekt s mocí, nicméně Freireho koncept využívá velmi kriticky; centrální postavení ve své analýze dává patriarchální opresi a klade důraz na třídu jako materiální a politickou podmínku pro boj proti útlaku, zatímco Freire s jeho důrazem na vymýcení "vědomí utlačovatele" to považuje spíše za kulturní záležitost než politickou otázku.⁴⁵

Dialog, založený na hluboké lásce k lidem a ke světu, je dalším důležitým prvkem Freireho pedagogiky osvobození. Apriorní daností tohoto dialogu je víra v lidi – nejedná se o víru naivní; součástí této víry je vědomí eventuality, kdy je člověk sám sobě odcizen a jeho schopnost realizace, tvoření, kritického přemýšlení je oslabena. Takový dialog tvoří horizontální (nikoliv hierarchický) vztah, ve kterém důvěra jednoho pólu v druhý je samozřejmým důsledkem. Vedle lásky a víry v lidi je důležitou součástí dialogu pokora a naděje. Naděje spočívá v samotné podstatě lidské nedokonalosti, která vede k věčnému hledání. To nemůže existovat v izolaci, ale jen v komunikaci s lidmi. Konečně pak neexistuje dialog bez kritického myšlení obou subjektů – to Freire označuje jako skutečné, nikoliv naivní myšlení. Kritické myšlení vnímá realitu jako proces, neodděluje se samo od sebe v činnosti, je pro něj důležitá neustálá transformace skutečnosti ve jméno neustálého polidšťování lidí. Vzdělavatel má tedy konstruovat poznání se svým žákem v permanentním dialogu. Ten nemá oba účastníky přivádět na profesně stejnou úroveň, ale určuje mezi nimi demokratickou pozici; „učitelé a studenti nejsou identičtí, a to z mnoha důvodů. Přece jenom je to rozdíl mezi nimi, co je přesně dělá studenty nebo učiteli. Kdyby byli jednoduše identičtí, každý by mohl být tím druhým. Dialog má smysl přesně proto, že dialogické subjekty, účastníci dialogu, nejenže si udržují svou identitu, ale aktivně ji hájí a společně tak rostou.“⁴⁶

⁴³ *Tamtéž* s. 48

⁴⁴ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 40

⁴⁵ FERRARI, Roberta. *Repowering Intellectual Life*. bell hooks and the Critique of Racial Education, s. 32

⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, s. 107

Klíčové pro Freireho je pak to, že nutný rozdíl mezi nimi se nesmí a nemůže stát antagonistickým, pokud je učitel skutečně demokratický a jeho nebo její politický sen je osvobozující.⁴⁷ Zde je u hooks inspirace zřejmá; obdobným způsobem dialog a konverzaci určuje jako základ učícího procesu (podrobněji viz kapitola 3.3).

Dalším prvkem a zároveň cílem problematizující pedagogiky je vyvíjení kritického vědomí neboli *zvědomění*. Zvědomění má umožnit člověku zapojit se do historického procesu jako subjekt, zároveň se však pojí se strachem ze svobody. Tento strach podle Freireho může vést k touze utlačovaných stát se také utlačovatelem nebo je nechat svázané se statutem utlačovaných. Tito lidé tedy trpí dualitou, jelikož na nich parazituje utlačující uvnitř jich samých. „Jsou to oni, ale zároveň jsou tím druhým, který do nich pronikl ve formě utlačujícího vědomí.“⁴⁸ Pedagogika utlačovaných pak musí čelit tomuto tragickému dilematu utlačovaných, které se v nich odehrává jako boj mezi tím, zda se odcizení zbavit nebo v něm setrvat. Nicméně klíčovým krokem je právě ono zvědomění, které má vést k jejich angažovanosti v boji za osvobození. Termín *zvědomění* je český překlad slova *conscientização* z jeho původní verze v brazilské portugalštině. Doslovně lze termín přeložit jako proces, jenž má zvýšit něčí povědomí. Já si dovoluji používat české zvědomění pro jeho lakoničnost. Běžně se za autora tohoto výrazu považuje právě Freire, ten si ho však vypůjčil od jeho skutečných autorů z Vyššího institutu brazilských studií a zaujal ho natolik, že jej rozvinul a učinil z něj zásadní koncept svého myšlení o vzdělávání.⁴⁹ Jde tedy o proces, při kterém lidé jako vědomé subjekty dosahují prohlubujícího se povědomí o sociokulturní realitě, která formuluje jejich životy, a zároveň o jejich schopnosti tuto realitu transformovat. Důraz na transformaci je zásadní – zvědomění znamená, že v okamžiku, kdy si člověk uvědomí že je utlačován, ví zároveň, že se může osvobodit, pokud tuto konkrétní situaci transformuje. Je tedy důležité si uvědomit, že se nejedná pouze o zvyšování povědomí, ale že je součástí zvědomění právě i tento druhý krok. Koncept zvědomění zahrnuje další dva důležité aspekty. Tím prvním je praxe chápaná jako dialektický vztah mezi činností a reflexí.

⁴⁷ FREIRE, Paulo, and Ira SHOR. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, s. 93

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*, s. 40

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, s. 29

Tento vztah ukazuje, že praxe nemůže existovat nezávisle na teorii a že jeden je základem a důsledkem druhého. Druhým aspektem je již zmíněný dialog.⁵⁰

hooks apeluje na proces *dekolonizace* (zejména v kontextu Afroameričanů žijících v kultuře bělošské nadvlády v USA), který dává do souvislosti právě s Freireho konceptem zvědomění. Koloniální síly považuje v kapitalistickém patriarchátu bělošské nadvlády za tak silné, že černoši musí neustále obnovovat závazek k dekolonizačnímu politickému procesu, který má být základní součástí jejich životů. Tento historický okamžik, kdy člověk začíná kriticky uvažovat o své identitě ve vztahu k politickým okolnostem, je důležitá počáteční fáze transformace, a to podle ní Freireho dílo svým globálním chápáním osvobozeneckých bojů vždy zdůrazňuje. Stejně jako Freire zdůrazňuje, že nelze jen změnit způsob myšlení, ale součástí procesu je i smysluplná praxe.⁵¹ „Kdykoli se my, členi vykořisťovaných nebo utlačovaných skupin, odvážíme nepřetržitě zkoumat naše postavení, identity a oddanosti, které ovlivňují, jak žijeme své životy, začínáme proces dekolonizace.“⁵²

Freire rozlišuje činnost dialogickou a antialogickou. Ta dialogická je mimo dialog, popsany výše, založená na spolupráci, jednotě, organizaci a kulturní syntéze. Ta antialogická na straně druhé stojí na podmanění, rozdělení pro zachování útlaku a kulturní invazi. Kulturní invazi se nazývá skutečnost, kdy dochází k vniknutí agresorů do kulturního kontextu napadených, kterým je vnucováno jiné vidění světa. Kulturní invaze je ovládním a zároveň i taktikou k ovládním. Je to forma ekonomické a kulturní nadvlády nad napadeným. Ta však nemusí být vždy prováděna z vlastní vůle – často jsou jejími vykonavateli ti, kteří jsou sami ovládním a podmíněni samotnou kulturou útlaku shora. Instrukce, kterou je například škola, konstituované v této kultuře pak reflektují její povahu, šíří její mýty a napomáhají její reprodukci; reprodukci kultury dominance, která vede k existenci utlačovaných.⁵³

Termín kultura dominance hooks nečastěji využívá ve svých textech k popisu společnosti, kde dochází k dominanci a tedy útlaku; konkrétně pak útlaku (zejména) na základě rasy,

⁵⁰ CRUZ L., A. *Paulo Freire's Concept of Conscientização*, s. 171-173

⁵¹ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 47

⁵² HOOKS, bell. *Outlaw Culture: Resisting Representations*, s. 205

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*, s. 173-176

třídy a genderu.⁵⁴ Pojmu kultury dominance používá zaměnitelně s tím, co nazývá jako imperialistický kapitalistický patriarchát bělošské nadvlády, zvýrazňujíc konkrétní způsoby dominance.

2.2 Kritika Freireho sexismu

V knize *Teaching to transgression* je Freiremu věnovaná celá kapitola psaná formou fiktivního dialogu, kdy na jedné straně je Gloria Watkins (autorčino rodné jméno) a na straně druhé bell hooks (její autorské já). Zde komentuje sexismus přítomný v jeho díle: „Nikdy jsem při čtení Freireho nezapomněla vnímat nejen sexismus v jeho jazyce, ale také způsob, jakým konstruuje falocentrické paradigma osvobození (stejně jako jiní progresivní političtí lídři Třetího světa, intelektuálové, kritičtí myslitelé jako Fanon, Memmi atd.) – kde se svoboda a zkušenost patriarchálního mužství vždy spojuje, jako by to bylo totéž.“⁵⁵ A skutečně, pokud jde o jazyk, Freire svém díle používá slova „muž(i)“ pro referenci lidských bytostí obecně. Užívání mužského referentu však bylo univerzální v době vzniku *Pedagogiky Utlačovaných*.⁵⁶ hooks ovšem odmítá úplné zavržení Freireho díla, tak jak to učinily jiné feministické myslitelky, a naopak mluví o potížích při snaze o poskytnutí kritiky tak, aby zároveň zachovala ocenění všeho, čeho si váží na jeho práci.⁵⁷ hooks neposkytuje podrobnější analýzu Freireho sexismu a falocentrického paradigmatu osvobození, zde si tedy vypůjčím slova autorky Kathleen Weiler, která feministickou perspektivou slabiny Freireho pedagogického konceptu pojmenovává jako „vizi nerozlišených utlačovaných lidí jako zdroje jednotné politické akce, transparentnost subjektivity učitele a tvrzení o univerzálním cíli osvobození a společenské transformace.“⁵⁸ Výchozí předpoklad *Pedagogiky utlačovaných* – že v boji proti útlaku se utlačovaní budou posouvat směrem k pravému lidství – podle ní nebere v potaz různé formy útlaku a možnost souběžných protichůdných pozic útlaku a dominance (například muže utlačovaného v práci utlačujícího svou ženu či bílou ženu utlačovanou sexismem utlačující černou ženu). Freireho pojetí zkušenosti jako prostředku k nabytí politické gramotnosti, které má vést ke kolektivní akci

⁵⁴ Např. HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 27

⁵⁵ *Tamtéž*, s. 49

⁵⁶ WEILER, Kathleen. Freire and a feminist pedagogy of difference, s. 453

⁵⁷ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 49

⁵⁸ WEILER, Kathleen. Freire and a feminist pedagogy of difference, s. 455

ignoruje rozmanitost zkušeností z různých pozic utlačovaných. Vnímání světa a povaha útlaku mezi utlačovanými je tak implicitně považována za jednotnou⁵⁹ (hooks analogicky odmítá jednotnou podobu útlaku žen, jak bylo vysvětleno v první kapitole). Dále upozorňuje na fakt, že učitel se ve Freireho pojetí jeví jako takřka abstraktní generický muž. Byť se Freire věnuje otázce moci a autority a tomu, jak s ní jako osvobozující učitel pracovat, to se vztahuje zejména na moc pramenící z jeho role v hierarchické instituci a jeho převaze vědomostí; neadresuje možnou moc (a z ní plynoucí potenciální antagonismus vzdělávacích rolí) pramenící z jeho či jejího třídního, rasového a genderového postavení.⁶⁰

Je nutno dodat, že Freire používá sexistický jazyk zejména v dřívějším díle a později feministickou kritiku bere na vědomí: „od 70. let jsem se od feminismu mnoho naučil a začal jsem svou práci definovat jako feministickou, protože vnímám feminismus jako úzce spojený s procesem sebereflexe a politickou akcí za lidskou svobodu.“⁶¹ V knize *Pedagogy of Hope*, kde reflektuje pedagogiku utlačovaných sdílí své přesvědčení, že „odmítnutí sexistické ideologie, které nutně zahrnuje znovuvytvoření jazyka, je součástí možného snu o změně světa.“ Zde se již vyvaruje používání mužského referenta a namísto něj mluví o „ženách a mužích“ nebo „lidských bytostech.“⁶²

2.3 Učící komunita⁶³

hooks kritizuje akademii jako místo, kde se učící proces podřizuje tzv. „korporátní univerzitní učebně“ a zaměřuje se na dosažení titulu. Korporátní akademický svět, kde primárním cílem institucí je prodávat vzdělávání a vytvářet poslušnost k autoritě a přijetí hierarchie založené na dominanci nahrazuje svou představou učící komunity.⁶⁴ Angažovaná pedagogika je založena na přesvědčení, že nejlépe se učíme v komunitě, kde existuje interaktivní vztah mezi učitelem a studentem. Učitelé musí věnovat čas zhodnocení toho, koho učí; musí zjistit co studenti vědí a co potřebují vědět. „Angažovaná pedagogika vytváří

⁵⁹ *Tamtéž*, s. 453

⁶⁰ *Tamtéž*, s. 454

⁶¹ MCLAREN, Peter, and Peter LEONARD. *Paulo Freire: A Critical Encounter*, předmluva

⁶² FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, s. 57

⁶³ Learning/teaching community

⁶⁴ HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s. 20

vzájemný vztah mezi učitelem a studenty, který podporuje růst obou stran a tvoří atmosféru důvěry a závazku, která je vždy přítomná, když dochází ke skutečnému učení.“⁶⁵

Angažovaná pedagogika vytváří samostatné studenty a učitele, kteří jsou schopni plně se zapojit do produkce myšlenek. Důležité je překonat představu, že zkušenost nabývání znalostí je soukromá, individualistická a soutěživá. Společný učící proces se zakládá na dialogu a konverzaci. Monolog (a tedy přednášení) je pro hooks nejméně vhodný nástroj pro předávání myšlenek (přesto jej kompletně nezavrhuje). „I když není produktivní zapojovat se do negativních dialogů, kde je záměrem spíše vyhrát argument než sdílet myšlenky, konverzace, které nás učí, mohou být hlasité a energické; mohou být i ostré.“⁶⁶ Přítomnost konfliktu není podle hooks nutně negativní a pokládá ho za „plodnější“ než trvání na bezpečí v rámci komunity (které může představovat bariéru v interrasové solidaritě); zejména pak v kontextu, kdy dochází k odnaučování rasismu.⁶⁷ hooks vyzdvihuje důležitost tzv. „radikální otevřenosti“ – vůli zkoumat různé perspektivy a změnit názor, když jsou předloženy nové informace.⁶⁸ Učitel nemusí mít vždy pravdu, ale musí být vždy zavázán k této otevřenosti (stejně tak i student). Mít „otevřenou mysl“ je podle hooks zásadní podmínka kritického přemýšlení. „Radikální závazek k otevřenosti udržuje integritu procesu kritického myšlení a jeho ústřední roli ve vzdělávání.“ Umožnit studentstvu přemýšlet kriticky je ústřední účel angažované pedagogiky. Kritické přemýšlení je podle hooks interaktivní proces, který vyžaduje účast jak učitele, tak studentů. Je to způsob přístupu k myšlenkám, který si klade za cíl porozumět základním, podstatným pravdám – nikoliv pouze povrchní pravdě, která může být nejzjevnější.⁶⁹

Odstranění zbytečných hierarchií je zásadní pro učící komunitu. Nicméně pokud je to pouze učitel, kdo hodnotí a známkuje práci studentstva, nejedná se mezi nimi o rovné postavení. Učitelé tedy mají tedy brát na vědomí svou moc, musí se ale vyvarovat autoritářskému přístupu.⁷⁰ Autoritářský přístup vede k dehumanizaci a podkopává demokratické vzdělávání. Popírá zároveň zábavnou dimenzi učícího procesu a tvoří ho represivním a opresivním.

⁶⁵ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 19-22

⁶⁶ *Tamtéž*, s. 43-46

⁶⁷ HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s. 64

⁶⁸ *Tamtéž*, s. 48

⁶⁹ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 9-10

⁷⁰ *Tamtéž*, s. 56

Autorita demokratického učitele nevzniká tak, že nectí svobodu; respekt si získává právě tím, že ji ctí.⁷¹ Podle hooks učitelé musí být ochotní uznat hierarchii, která je skutečným faktem rozdílného postavení, a zároveň ukázat, že rozdíl v postavení nemusí vést k dominanci nebo zneužívání moci. Popírání reality nerovnosti činí učebnu komunitu bez integrity. Nerovnost a dominance není totéž; ve společnosti ovládané politikou imperialistického kapitalistického patriarchátu bělošské nadvlády jsou však většinou hierarchické vztahy strukturovány modelem dominance, kde jeden ovládá druhého. hooks zdůrazňuje, že náklonnost nemá vést k zrušení nerovného postavení a taky, že respekt či úcta k učiteli nemá znamenat podřazenost.⁷²

2.4 Propojení teorie s praxí

Důležitou zásadu angažované pedagogiky je předpoklad, že učení není omezeno pouze na institucionalizovanou učebnu; přijmout demokratický koncept vzdělávání znamená chápat, že učení a učení se probíhá neustále. Pedagog má odmítnout falešnou konstrukci korporátní univerzity oddělené od skutečné životní zkušenosti.⁷³ Učebna má být „dynamickým místem, kde se realizují transformace sociálních vztahů, kde falešná dichotomie mezi světem venku a vnitřním světem akademie mizí.“⁷⁴ Obdobně jako je nežádoucí rozdělovat „akademický“ a „skutečný“ svět, je nežádoucí rozdělovat teorii a praxi a vytvářet dichotomii mezi nimi. Teorie je pro hooks sociální a osvobozující praxe. „Když je naše prožívaná zkušenost s teoretizováním zásadně spojena s procesy sebeuzdravení a kolektivního osvobození, neexistuje žádná mezera mezi teorií a praxí. Ve skutečnosti taková zkušenost jasněji ukazuje vazbu mezi nimi – ten vzájemně podmiňující proces, ve kterém jedno umožňuje druhé.“ hooks poukazuje na teorii jako zásadní součást osvobození lidí, kteří jsou vykořisťováni či utlačováni. Teorie nemá být vnímaná jako podřadná praxi; je její nedílnou součástí a je to právě škola, kde má být všem zajištěn demokratický přístup k teorii i procesu její tvorby. Teorie není ovšem osvobozující inherentně, ale vede k osvobození pouze pokud proces jejího tvoření k osvobození soustředíme.⁷⁵ Stejně jako nemá být teorie vnímaná jako

⁷¹ HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s. 44

⁷² HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 113-114

⁷³ HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s. 41

⁷⁴ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 195

⁷⁵ *Tamtéž*, s. 61-68

podřadná praxi (což označuje za anti-intelektualismus) nemá být ani praxe vnímaná jako podřadná teorii. V první kapitole byl popsán problém spojený s akademizací feministického myšlení a v zásadě se jedná o tento problém, na který hooks poukazuje – akademizace může znamenat vznik teorie odtržené od praxe, od společenské reality. „Mnohé užití teorie v akademických prostředích je ve prospěch intelektuální hierarchie, kde je za skutečně teoretickou práci považována pouze práce, která je vysoce abstraktní, žargonistická, obtížně čitelná a obsahuje nejasné odkazy.“⁷⁶ Oba případy – nadřazenost jednoho či druhého – oddělováním teorie od praxe „popírají moc osvobozujícího vzdělávání ke kritickému vědomí a tím udržují podmínky, které posilují naše kolektivní vykořisťování a útlak.“⁷⁷ Vyprávění (osobních) příběhů je pak jeden ze způsobů, kterým předávat či uvádět teorii, který ve třídě buduje komunitu a vede k lepšímu vzájemnému porozumění. hooks sdílí své přesvědčení, že sdílení příběhů k ilustraci kritických bodů, jako příprava na změnu paradigmat, vede k přijetí teorie s větší otevřeností.⁷⁸ Způsob autorčina psaní může sloužit jako příklad jednoty teorie a praxe, o které hovoří – v jejích dílech jsou myšlenky ve velké míře protnuty osobními příběhy a zkušenostmi. Způsob psaní a nepoužívání tradičních akademických formátů jsou pro hooks „politická rozhodnutí motivovaná touhou být inkluzivní, oslovit co nejvíce čtenářů na co nejvíce různých místech.“⁷⁹

Zkušenost je pro hooks relevantní způsob poznání a zásadní dimenze učícího procesu.⁸⁰ hooks zdůrazňuje, že „vědění nelze oddělit od zkušenosti“ a že „vědění zakořeněné ve zkušenosti formuje to, čeho si ceníme, a v důsledku toho i to, jak víme, co víme, a jak používáme to, co víme.“⁸¹ Sdílení zkušeností slouží jako základ pro funkční učící komunitu⁸², nicméně hooks nepopírá, že se jednotlivci skrz sdílení vlastní zkušenosti mohou dopouštět nežádoucího esencialismu a „autority zkušenosti“.⁸³ Esencialismus může pramenit jak z privilegovaných tak marginalizovaných pozic. Upozorňuje na to, že samotné praktiky, které umožňují prosazení autority zkušenosti jsou určeny politikou rasové,

⁷⁶ *Tamtéž*, s. 64

⁷⁷ *Tamtéž*, s. 69

⁷⁸ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 49-51

⁷⁹ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 71

⁸⁰ *Tamtéž*, s. 89

⁸¹ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 185

⁸² *Tamtéž*, s. 56

genderové a třídní nadvlády a že pokud obě skupiny „používají esencialismus jako způsob dominance v institucionálních prostředích, často napodobují paradigmaty pro prosazování subjektivity, která jsou součástí kontrolního aparátu ve strukturách nadvlády.“ hooks uvádí příklad bílých mužů, kteří v jejích učebnách prosazovali svou autoritu zkušenosti a tvrdí, že je to právě politika rasy a genderu v patriarchátu bělošské nadvlády, co jim takovou autoritu připisuje aniž by museli svou touhu po ní pojmenovat. hooks kritizuje esencialismus a identitární politiku jako strategii pro vyloučení a dominanci, nicméně sdílí obavy z kritizování identitární politiky jako způsobu, kterým se umlčují studenti z marginalizovaných skupin.⁸⁴ Právě pro ně sloužila „subjektivita, esence a identita“ jako aktivní gesto politického odporu v boji proti dominanci⁸⁵ (uvedme příklad černošek ve feministickém hnutí).

Angažovaná pedagogika je založená na předpokladu, že každý přináší do třídy znalosti založené na vlastní zkušenosti, které mohou vylepšit učící proces. Vyhýbá se možnému zneužití autority zkušenosti (jako prostředku prosazování svého hlasu) tím, že potvrzuje přítomnost studentstva a jejich právo mluvit různými způsoby na různá témata. „Pokud se zkušenost ve třídě již uplatňuje jako způsob poznání, který koexistuje nehierarchickým způsobem s jinými způsoby poznání, snižuje se tím možnost jejího zneužití k umlčení.“⁸⁶ Totiž, je to podle ní právě v kontextu, kde se empirické znalosti popírají, kdy studenti mohou cítit největší potřebu zdůrazňovat jejich hodnotu a nadřazenost. Identitární politika podle hooks vychází z bojů utlačovaných nebo vykořisťovaných skupin o to, aby měli východisko pro kritiku dominantních struktur. Kritické pedagogiky osvobození pak reagují na tyto obavy zahrnutím zkušenosti jako relevantní způsob poznání. „Ačkoli jsem proti jakékoli esencialistické praxi, která konstruuje identitu monolitickým, vylučujícím způsobem, nechci se vzdát síly zkušenosti jako východiska pro analýzu nebo formulování teorie.“⁸⁷ Autorita zkušenosti tedy není v jejím pojetí nutně negativní jev. hooks vytváří frázi „vášeň zkušenosti“, který zahrnuje množství pocitů a zejména pak utrpení, ze kterého vychází určité vědění, jehož komplexita z odlišné distancované pozice nelze zachytit.⁸⁸

⁸⁴ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 81-83

⁸⁵ *Tamtéž*, s. 78

⁸⁶ *Tamtéž*, s. 84

⁸⁷ *Tamtéž*, s. 88-90

⁸⁸ *Tamtéž*, s. 91

2.5 Diverzita a multikulturalismus

Politika imperialistického kapitalistického patriarchátu bílé nadvlády historicky ovlivňovala jak způsob předávání znalostí, tak povahu těchto informací ve školství (zde se hooks vztahuje ke kontextu USA, ostatně jako často ve svých knihách o vzdělání). To, co učíme a jak, se začalo radikálně zpochybňovat od 90. let. Vzdělávání fungující jako nástroj kolonizace, které učí žáky věrnosti ke statu quo, se stalo normou a vedlo k tomu, že kultura dominance učinila učebnu místem bez integrity. Integrita je přítomná, pokud existuje shoda nebo soulad mezi tím, co si myslíme, říkáme a činíme; souvisí s celistvostí a má být součástí učícího procesu.⁸⁹

Akademie má být místo kulturní diverzity, kde vzdělavatelé i kurikulum zohledňují každou dimenzi této rozmanitosti.⁹⁰ Pedagogický proces má reflektovat snahu respektovat a ctít sociální realitu a zkušenosti nebílých skupin ve společnosti. Zdůrazňuje, že při multikulturní transformaci je důležité se vyhnout pouhému tokenismu a zároveň, že multikulturní a nezaujatá perspektiva má být součástí učícího procesu i ve třídách, kde se nebílí žáci nenacházejí. „Když my, jako pedagogové, dovolíme, aby naše pedagogika byla radikálně změněna naším uznáním multikulturního světa, můžeme studentům poskytnout vzdělání, které si přejí a zaslouží.“⁹¹ Významný problém může představovat sdílení znalostí z nezaujatého a/nebo dekolonizovaného hlediska se studenty, kteří jsou tak hluboko ponořeni do kultury dominance, že nejsou otevřeni učení nových myšlení a poznávání.⁹²

Odpovědí demokratického pedagoga na diverzitu je *pluralismus*. Diverzita a pluralismus není totéž; diverzita je faktem moderní společnosti (etnických, rasových, náboženských rozdílů), zatímco pluralismus znamená navazování vztahů s odlišnou osobou či komunitou, odhodlání komunikovat a vztahovat se k širšímu světu.⁹³

Učitelé mají začleňovat takové výukové praktiky, které ctí rozmanitost a odolávají konvenční tendenci udržovat dominátorské hodnoty ve vzdělávání. „Když se vzdělávací prostředí stanou místy, jejichž hlavním cílem je výuka buržoazních způsobů, vernakulární

⁸⁹ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 29-32

⁹⁰ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 33

⁹¹ *Tamtéž*, s. 35-44

⁹² HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 27

⁹³ HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s. 47

mluva ani jiné jazyky než standardní angličtina, nejsou oceňovány.“ Ctít rozmanitost znamená mimojiné vážít si diverzity v mluvě a vnímat ji jako prostředek ke zlepšení společného učícího procesu – tím lze přispívat k tomu, aby se nepodporovaly existující struktury dominance. U studentů, jejichž mateřský jazyk není stejný jako standardní jazyk výuky, má být ten primární validován a zařazen ve výuce.⁹⁴ Domnívám se, že můžeme podobným způsobem mluvit i o češtině, přestože angličtina je oproti češtině specifická svou historickou spojitostí s kolonialismem. hooks se věnuje konkrétně černošské vernakulární mluvě a tomu, proč je důležité ji zachovat a používat v učící komunitě. Podle hooks má totiž revoluční sílu, která vychází z její historie – vznikla totiž jako kontra-jazyk ke standardní angličtině, k mluvě utlačovatelů, jejichž jazyk musel být osvojen, ale byl transformován tak, že se z něj učinilo ohnisko odporu. „Síla tohoto projevu nespočívá pouze v tom, že umožňuje odpor vůči nadvládě bílých, ale také vytváří prostor pro alternativní kulturní produkci a alternativní epistemologie – různé způsoby myšlení a poznání, které byly klíčové pro vytvoření kontrahegemonického světového názoru.“ Má tedy subverzivní, osvobozující povahu, která navíc podle hooks spočívá v tom, že odporuje dualismu západního metafyzického myšlení, které myšlenky považuje za důležitější než jazyk. „Abychom vyléčili rozštěpení mysli a těla, my, marginalizovaní a utlačovaní lidé, se snažíme znovu nalézt sami sebe a naše zkušenosti v jazyce.“⁹⁵

„Každý učitel, který se zaváže k angažované pedagogice, uznává důležitost konstruktivního konfrontování otázek třídní struktury. To znamená vítat příležitost kreativně měnit naše výukové postupy, aby mohl být realizován demokratický ideál vzdělávání pro všechny.“⁹⁶ Podle hooks bývá sebe prezentace v akademii a pedagogický proces často formován středostavovskými normami, a proto je důležité používat takové pedagogické strategie, které vytvářejí průlom v zavedeném řádu a prosazují způsoby učení, které zpochybňují buržoazní hegemonii. Jednou z těchto strategií je právě tvorba učící komunity, kde se rozpoznává a oceňuje přítomnost žactva a jednotlivých hlasů.⁹⁷ „Buržoazní hodnoty ve třídě vytvářejí bariéru, která blokuje možnost konfrontace a konfliktu a znemožňuje disent.“ Udržování

⁹⁴ *Tamtéž*, s. 45

⁹⁵ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 170-175

⁹⁶ *Tamtéž*, s. 189

⁹⁷ *Tamtéž*, s. 185

těchto hodnot, které podkopávají demokratickou výměnu myšlenek a konstruktivní dialog, je umožněno i sebecenzurním procesem žactva, které se přizpůsobuje ze strachu, že jejich jednání nebude považováno za přijatelné. Studenti, kteří nejsou ochotni bezmyšlenkovitě přijmout hodnoty a předpoklady privilegovaných tříd bývají umlčováni a považováni za potíživisty. Hodnoty, vzorce mluvy, návyky těch, kteří pocházejí z materiálně privilegovaných tříd, jsou vnucovány všem prostřednictvím výběru témat a způsobu, kterým jsou myšlenky sdílány, aniž by tato zaujatost musela být otevřeně prohlášena.⁹⁸ Strach ze ztráty kontroly ve třídě pak řeší buržoazní dekorum jako prostředek k udržení pevného pojetí pořádku, který učitelé zajišťuje absolutní autoritu. Tento strach ze ztráty kontroly formuje a ovlivňuje pedagogický proces natolik, že působí jako překážka, která brání jakémukoli konstruktivnímu řešení otázek třídní příslušnosti.⁹⁹

2.6 Vášně a eros

Jedním z ústředních principů angažované pedagogiky je celistvost, a tedy nerozdělování těla a mysli s čímž se pojí i téma vášně, lásky a erotismu. hooks kritizuje praxi zakořeněnou v západním metafyzickém dualismu, kdy jednotlivci vyučují způsobem, jako by byla přítomna pouze mysl a ne tělo. „Vstupujíc do třídy odhodlaní vymazat tělo a plněji se odevzdat mysli, ukazujeme svou bytostí, jak hluboce jsme přijali předpoklad, že vášně nemá ve třídě místo.“ Podle hooks vzhledem k tomu, že kritická pedagogika usiluje o transformaci vědomí, o poskytnutí způsobů poznání, které umožní studentstvu se lépe poznat a plněji žít ve světě, musí do jisté míry spoléhat na přítomnost erotiky ve třídě, aby podpořila proces učení. Eros je podle hooks silou posilující naše celkové úsilí o seberealizaci, která může poskytnout epistemologický základ informující o tom, jak víme, co víme (důležité je neomezovat tuto sílu pouze na sexualitu). Toto vědomí pak umožňuje učitelstvu i studentstvu využívat tuto energii v prostředí učebny způsoby, které oživují diskuzi a vzbuzují kritickou představivost. hooks se staví proti falešné představě, že vzdělání je neutrální a že existuje rovná emocionální půda, která umožňuje učitelstvu se všemi zacházet stejně.¹⁰⁰ Láska pak podle hooks vytváří základ pro učení, které zahrnuje a vede k emancipaci každého. Láska mezi učitelem a studentem umožňuje prolnutí akademického úsilí s úsilím všech být

⁹⁸ *Tamtéž*, s. 179-180

⁹⁹ *Tamtéž*, s. 188

¹⁰⁰ *Tamtéž*, s. 194-198

psychologicky celiství. Učit s láskou vede ke schopnosti lépe reagovat na jedinečné potřeby jednotlivých studentů a zároveň tyto potřeby integrovat do třídní komunity. Učitelstvo se nemá obávat, že láska ve třídě povede k protekci nebo soutěživosti mezi studenty. hooks říká, že „láska nás vždy povede od všech forem nadvlády.“¹⁰¹ Staví se proti námitkám, podle kterých vášně a emoce v učebně znemožňují objektivitu, protože podle hooks vyžadování objektivismu neguje komunitu.¹⁰²

Podle hooks může být erotika (ve školním prostředí) jak terénem vykořisťování a/nebo útlaku tak místem osvobození a pozitivní transformace, a proto je proti (institucionalizovanému) odsouzení veškerých romantických vztahů mezi učiteli a studenty – nejedná se totiž pokaždé o zneužití moci. Dodává, že jsou to většinou muži, kdo svou moc zneužívá a tedy, že tato problematika se netýká pouze mocenských rozdílů ve vztahu učitel a student; má co dočinění s konstrukcí maskulinity v rámci patriarchátu a erotizací dominance.¹⁰³

2.7 Spiritualita

Je to mystická dimenze víry, kterou hooks považuje za osvobozující, nikoliv fundamentální náboženská přesvědčení vyžadující slepou poslušnost k autoritě a přijímání opresivních hierarchií. Spirituální praxe v jejím pojetí posiluje a rozvíjí progresivní výuku, progresivní politiku a posiluje boj za osvobození. V oblasti spirituality hooks zmiňuje 2 učitele, kteří ji ovlivnili: Budhistického učitele Trungpa Rinpoche a Vietnamského zenového mistra Thich Nhat Hanh. Inspiruje se ve vizi duchovního sebe-uzdravení podle Thich Nhat Hanh a používá ji ve vztahu k politickému sebe-uzdravení kolonizovaných a utlačovaných. To ukazuje body konvergence mezi hooks zdůrazňovaným žitím v duchu a úsilím utlačovaných obnovit své duše, znovu nalézt sebe v utrpení a odporu.¹⁰⁴ Výuka, která necítí potřeby ducha vede k pocitům bezradnosti a nemožnosti propojení. Konvenční pedagogika v kultuře dominance nás učí, že diskonekce je organickou součástí bytí. Mnozí žáci věří, že je to tento stav, který vede k studijním úspěchům a zachování objektivismu a mají strach, že celistvost povede k tomu, že budou považováni za méně brilantní. Neschopnost dosáhnout harmonie

¹⁰¹ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 159-163

¹⁰² HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, s 130

¹⁰³ *Tamtéž* s. 144-145

¹⁰⁴ *Tamtéž*, s. 161-162

mysli, těla a ducha podle hooks podporuje antiintelektualismus a proměňuje školy v pouhé továrny. „Vzdělávání, které slouží k posílení cesty našich studentů k celistvosti, představuje výzvu pro stávající status quo.“¹⁰⁵ Vypůjčujíc si dalajlámova slova, hooks rozlišuje náboženství od spirituality: náboženství je záležitostí víry v tvrzení o spáse jedné nebo druhé náboženské tradice, jejíž součástí je přijetí nějaké formy metafyzické nebo nadpřirozené reality a s tím jsou spojena náboženská učení nebo dogmata, rituály, modlitby a podobně. Spiritualita je pak záležitostí kvalit lidského ducha jako je láska a soucit, trpělivost, tolerance, odpuštění, spokojenost, pocit zodpovědnosti a pocit harmonie, které přinášejí štěstí jak sobě, tak ostatním. Tyto kvality pak v učící komunitě podle hooks napomáhají k tvorbě atmosféry důvěry, která studenty a učitele sbližuje. Tyto kvality, když jsou pěstovány v učebně i mimo ni, tvoří základ pro sebeurčení (self-determination), a to umožňuje studentům přebírat odpovědnost za své učení a učitele zapojit jako facilitátora. hooks dodává, že považovat spiritualitu za důležitou zřídka znamená potřebu v učebně mluvit o duchovních záležitostech – spiritualita je pro hooks o praxi a o tom, jak žijeme ve světě a jak se vztahujeme k sobě a ostatním. „Spiritualita patří do učebny, protože je to zdánlivě magická síla, která umožňuje radikální otevřenost, jež je nezbytná pro skutečný akademický a/nebo intelektuální růst.“¹⁰⁶

¹⁰⁵ *Tamtéž*, s. 180-181

¹⁰⁶ HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, s. 148-150

3 Vybraná kritika

Nathalia E. Jaramillo a Peter McLaren svou kritiku uvádějí v knize *Critical Perspectives on bell hooks* tím, že oceňují autorčin přínos do oblasti kritické pedagogiky, zejména přínos výrazného feministického hlasu a perspektivy, konkrétně díky angažovanosti v práci Paula Freireho. Autoři uvádějí, že se filosoficky a praxeologicky liší od různých artikulací v rámci širokého díla hooks, nepodceňují však význam jejího vědeckého přínosu.¹⁰⁷ Peter McLaren je někdy považován za „klíčového architekta“ revoluční kritické pedagogiky a Freire ve spojitosti s McLarenem mluví o „intelektuální spřízněnosti“ a tvrdí, že patří do totožné „intelektuální rodiny.“¹⁰⁸

V práci *Where We Stand: Class Matters* je třída výchozím bodem pro hodnocení hierarchických vztahů, které vznikly po zrušení otroctví mezi komunitami ve Spojených státech. Jaramillo a McLaren píše; „přestože nelze psaní hooks o logice kapitalistické akumulace v černošských komunitách striktně klasifikovat jako postmoderní, občas se soustředí téměř výhradně na kulturní dimenze rasismu a třídy – jinými slovy se zaměřuje na zkušenost a subjektivitu – bez dostatečné analýzy na úrovni kapitalistické produkce.“ Přílišným důrazem na diskurzivní rozměr třídy vzniká tendence redukovat zkušenost na vyprávění na úrovni kultury, často na úkor materiálního života, kdy koncept schopnosti jednání (agency) zůstává pod vládou kapitálu, a tak naturalizuje existující společenské vztahy. Taková analýza třídy, která vnímá kulturu jako autonomní zónu společnosti, podle autorstva v zásadě ignoruje, že kapitalismus je totalizující proces, který formuje naše životy a podřizuje veškerý společenský život abstraktním požadavkům trhu prostřednictvím komodifikace života ve všech aspektech. Kulturalistické narativy pak tvoří konceptualizace odlišnosti redukované na otázku vztahů vědění/moci, které lze podle všeho řešit na diskurzivní úrovni bez zásadní změny ve výrobních vztazích. Autorstvo upozorňuje, že je nebezpečné vnímat odlišnost jako historickou formu vědomí nespojenou s třídním formováním, vývojem kapitálu a třídní politikou.¹⁰⁹

¹⁰⁷ DEL GUADALUPE DAVIDSON, Maria; YANCY, George (ed.). *Critical perspectives on bell hooks* s.18

¹⁰⁸ MCLAREN, Peter. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, předmluva

¹⁰⁹ *Tamtéž*, s. 26-27

Feministická praxe a angažovaná pedagogika hooks usiluje o situování teorie a praxe ve specifických lokalitách a jednáních sociálních aktérů. Pro hooks se situovaná praxe odehrává na okrajích (margins) dominantního diskurzu a praxe, čímž se vytváří prostor pro transformace, které se zdají být možné proti převládajícímu hegemonickému a ideologickému bloku kapitalistické spotřeby. Autorstvo kritiky souhlasí s tím, že je třeba vytvořit prostory pro vytváření a přetváření vlastní organizace, dodávají však potřebu dialektiky změny, která má být rozpohybována mezi „já“ a výrobními vztahy kapitalistické společnosti – mluví o třídním boji. Zde operují s pochopením, že třída je odvozena z objektivního umístění v kapitalistické sociální struktuře, kde různí sociální aktéři, kteří se spojují podle rasy, pohlaví a sexuality, jsou také organizováni ve vztahu k jejich třídní pozici a funkci v kapitalistické společnosti. Kritizují hooks používaný triplet třídy, rasy a genderu, který se podle nich přibližuje tomu, čemu „filosofové říkají kategoriální chyba.“ Myšlenka, že někteří jsou utlačováni kvůli své rase, někteří v důsledku svého genderu, jiní kvůli své třídě je podle nich hrubě zavádějící, protože nejde o to, že by někteří jedinci projevovali určité charakteristiky nebo vlastnosti kvůli svému životnímu stylu nebo zvyklostem, které lze označit jako třída, což pak vede k jejich útlaku; být členem pracující třídy naopak jednoduše znamená být členem skupiny, která je utlačována. Autorstvo zdůrazňuje vysvětlující prvořadost třídy pro analýzu strukturálních determinantů rasového, genderového a třídního útlaku. „Redukovat identitu pouze na zkušenosti lidí s jejich rasovým, třídním a genderovým postavením znamená neuznávat objektivní struktury nerovnosti, které jsou produkovány specifickými historickými silami (například kapitalistickými výrobními vztahy), jež zprostředkovávají subjektivní chápání jednotlivců i skupin.“¹¹⁰

Podle autorstva je v díle bell hooks tendence směřovat objektivní postavení jednotlivců na průsečíku struktur nerovnosti s jejich subjektivním chápáním toho, jak jsou umístěni na základě svých zkušeností. Chápání třídy jako subjektivního konceptu zaměňuje třídní boj a třídní vědomí – na to se hooks zaměřuje a její snahy vysvětlit, co přesně tvoří objektivní třídní postavení, jsou často nedostačující. Autorstvo kritizuje, že přestože se hooks označuje jako demokratická socialistka, hovoří o redistribuci bohatství namísto odstranění

¹¹⁰ *Tamtéž*, s. 28

kapitalismu.¹¹¹ „Pohlížet na třídu v podstatě jako na otázku životního stylu nebo ve spojení s tržními vztahy, třídní hierarchií nebo privilegií příliš často vede ke kazuistickému přístupu k sociální transformaci a progresivní sociální reformě kapitalismu na rozdíl od zaměření na budoucí revoluční transformaci společnosti.“ V tomto ohledu pak tvrdí, že práce hooks se zaměřuje spíše na pedagogiku revoluční změny než pedagogiku revoluce.¹¹² McLaren a Jaramillo vlastní přístup popisují tak, že boj proti rasismu, sexismu, třídnímu útlaku a nadvládě bílých chápou jako součást širšího antiimperialistického projektu zaměřeného na boj za socialismus. Dodávají, že formy nadvlády ne přímo souvisejí s třídou, jako je rasismus, často musejí být upřednostněny před samotným třídním bojem a že tvrzením, že nejsilnějším rozporům v kapitalistické společnosti je rozpor mezi prací a kapitálem, netvrdí, že stačí přivést revoluci a rasismus, sexismus a homofobie se samy od sebe vytratí.¹¹³

V podobném duchu se nese i kritika v knize *Bell Hooks & Paulo Freire: A Critique of Transgressive Teaching & Critical Pedagogy*, kde autor Benton Fazzolari píše, že „stejně jako její kniha zabývající se třídou, tak i její práce o pedagogice silně napadá institucionální a strukturální předpojatosti patriarchy a bělošské nadvlády, ale nabízí řešení těchto situací pouze ve sféře osobní etiky, morálky a pocitů. Jinými slovy, usiluje o boj s objektivními materiálními problémy pomocí subjektivních idealistických praktik.“¹¹⁴ Dle autora texty hooks neposkytují kritiku, která zahrnuje vliv kapitalistického způsobu výroby a jeho inherentních třídních antagonismů na vzdělávací praxi a instituce. Její důraz na reformismus, individualismus a spiritualitu společně s neschopností propojit třídu a rasu tvoří texty, které víceméně podporují politiku a ideologii liberální střední třídy.¹¹⁵ Autor kritizuje, že hooks nenabízí konkrétní strategie, které by pedagogům poskytly základ pro transformativní praxi a místo konkrétních materiálních změn se zaměřuje na změny osobní a individuální. V otázce změny třídní struktury pak nabízí řešení pouze na subjektivní úrovni, které lze shrnout jako důraz na to, aby se studenti i učitelé nevzdalovali svému původu z pracující

¹¹¹ „Ti z nás, kteří jsou progresivní, kteří jsou demokratickými socialisty, vědí, že bohatství může být přerozděleno způsoby, které zpochybňují a mění třídní vykořisťování a útlak.“ Viz HOOKS, bell. *Where We Stand: Class Matters*, s. 158

¹¹² DEL GUADALUPE DAVIDSON, Maria; YANCY, George (ed.). *Critical perspectives on bell hooks*, s. 30-31

¹¹³ *Tamtéž*, s. 29

¹¹⁴ FAZZOLARI, Benton. *Bell Hooks & Paulo Freire: A Critique of Transgressive Teaching & Critical Pedagogy*, s. 11

¹¹⁵ *Tamtéž*, s. 35

třídy (např. zachování vernakulární mluvy). Autor jako konkrétní materiální strategii uvádí tzv. „divoké stávky“; „pedagogové mohou přímo učit jak a proč stávkovat místo snahy vést studenty k procesu transformace vlastních myslí a následnému jednání podle etiky, morálky, hodnot a pocitů transformované mysli.“ Dál hooks podle autora přeceňuje význam subjektivní zkušenosti – předpoklad, že existuje skutečně významná diverzita zkušeností, je problematický kvůli přetrvávající kulturní hegemonii spojené s neokoloniálním projektem homogenizujícím populaci a snižujícím diverzitu zkušeností.¹¹⁶ Podle autora je centrálním problémem textů o pedagogice, že hooks používá rétoriku, která se zdá být radikální, ale nabízí pedagogické postupy, které zapadají do politiky liberální střední třídy.¹¹⁷ hooks například uvádí sezení v kruhu, místo běžného způsobu sezení po řadách, jako příklad progresivní výukové praxe.¹¹⁸ Autor ve zkratce popisuje linii uvažování hooks o vzdělávacím procesu, která popisuje cestu od: a) studenta, který nemá možnost přemýšlet kriticky ke b) studentovi, který následně má příležitost přemýšlet kriticky ke c) studentovi, který následně přemýšlí kriticky ke d) studentovi, který si klade za cíl reformovat svět a učinit ho lepším. Zde existuje předpoklad, že v nejlepším případě student skrz kritické přemýšlení objeví stejné vektory vykořisťování a oprese, které sám pedagog za vykořisťující a opresivní považuje.¹¹⁹

Hazel T. Biana si pokládá otázku, zda teorie hooks promlouvá i k lidem ostatních nebílých barev pleti krom černé? Autorka vychází z přesvědčení, že v postfeministické éře je zásadní, aby teorie nesla polysemii nebo více významů a že musí být uznána jedinečnost lidských rozdílů. hooks tuto otázku předjímá, když doporučuje „překračování hranic“ – proces, který má vybízet kulturní kritiky k používání nových očí, k zahrnutí úhlu pohledu jiných ras, tříd a pohlaví. To vyžaduje, aby sama hooks překročila svou „černost“ nebo chudobu a vstoupila do diskurzu s novým párem očí. Nicméně se více zaměřuje na pohledy chudých amerických černošek, přičemž jde až tak daleko, že říká, že „žádná jiná skupina v Americe nebyla tak sociálně vyloučena ze své existence jako černošky.“¹²⁰ Podobné historické vymazání však

¹¹⁶ *Tamtéž*, s. 13-14

¹¹⁷ *Tamtéž*, s. 19

¹¹⁸ HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*, s. 146

¹¹⁹ FAZZOLARI, Benton. *Bell Hooks & Paulo Freire: A Critique of Transgressive Teaching & Critical Pedagogy*, s. 22-23

¹²⁰ HOOKS, Bell. *Ain't I a woman: Black women and feminism*, s. 7

zažily i původní americké ženy.¹²¹ Autorka upozorňuje, že západní feministické myšlení se odlišuje od feminizmu třetího světa; západní společnosti nebyly podrobeny koloniální nadvládě, a proto mají tendenci přehlížet dopady imperialismu. Ženy v rozvojovém světě mohou mít větší potíže s dosažením určité úrovně vědomí, protože na ně doléhá další vrstva útlaku, jako je národní útlak a velká část z nich žije pod hranicí chudoby.¹²² Západní feministická perspektiva stejně tak ignorovala a redukovala utlačované ženy v rozvinutějších asijských zemích. Například japonské feministky se snažily verbalizovat jedinečnost útlaku japonských žen pod císařským-patriarchálním režimem.¹²³

Jednou z pastí feministického pluralismu je, že fragmentuje samotnou identitu feminizmu. Pokud je subjekt definován jako černá žena, bude tento subjekt základem tvrzení ve prospěch skupiny. To podle autorky hooks činí, když tvrdí, že taková skupina černých žen existuje (v tomto případě utlačovaných afroamerických chudých žen). Tento typ politiky tak upřednostňuje separatismus, zatímco popírá respekt k ostatním skupinám.¹²⁴

¹²¹ POUPART, Lisa M. *The Familiar Face of Genocide: Internalized Oppression among American Indians*, s. 87

¹²² BIANA, Hazel T. *Extending bell hooks' feminist theory*, s. 7-8

¹²³ MATSUI, Machiko. *Evolution of the feminist movement in Japan*, s. 445

¹²⁴ BIANA, Hazel T. *Extending bell hooks' feminist theory*, s. 10

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se pokusila prozkoumat a představit angažovanou pedagogiku bell hooks. Práce je rozdělená do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje autorčinu feministickému myšlení, které je zásadní pro uchopení celé tematiky. Angažovaná pedagogika usiluje mimo jiné o to, aby se skrz vzdělávání nereprodukovaly existující struktury dominance; pro hooks je to zejména sexismus, rasismus a třídní útlak, co tvoří tzv. kulturu dominance. První kapitola vysvětluje, jak se jednotlivé formy útlaku prolínají a popisuje radikální vizi feminismu v pojetí hooks. Jádrem práce je druhá kapitola, která se zaměřuje na samotné pedagogické myšlenky a strategie. Zde čtenáře seznamuji s osvobozující pedagogikou Paula Freireho, který je nejdůležitější inspirací hooks z oblasti pedagogiky a zaměřuji se na prvky, na které hooks navazuje. Jde o odmítnutí apolitičnosti vzdělávání, odmítnutí bankovního vzdělávání, důraz na zkušenost, dialog, koncept zvědomění a pojetí kultury dominance. Popisují další důležité prvky angažované pedagogiky jako je důraz na celistvost a sebe-realizaci, vášně a spiritualitu. Poslední kapitola se soustředí na kritické ohlasy na dílo hooks a to z pozic pedagogů a pedagožek, kteří se kritické pedagogice věnují. Jednotlivé argumenty se týkají zejména kritiky přílišného důrazu na subjektivní zkušenost, tíhnutí k reformismu či poukazují na určitý paradox autorčina myšlení, kdy se přes svou snahu o inkluzivní feministickou teorii sama dopouští vylučování určitých skupin žen. Tato kapitola neslouží jako komplexní kritická analýza, spíše skrz 3 vybrané zdroje poukazuje na možné limity a kritická místa v myšlení bell hooks.

Seznam použitých informačních zdrojů

BIANA, Hazel T. *Extending bell hooks' feminist theory*. Journal of International Women's Studies, 2020, 21.1: 13-29.

CRUZ L., A. *Paulo Freire's Concept of Conscientização*. In. KRESS, TRICIA M and DEL GUADALUPE DAVIDSON, Maria; YANCY, George (ed.). *Critical perspectives on bell hooks*. New York, NY: Routledge, 2009.

FAZZOLARI, Benton. *Bell Hooks & Paulo Freire: A Critique of Transgressive Teaching & Critical Pedagogy*. Tarija Sur Publishing, 2022. ISBN 9780578891514.

FERRARI, Roberta. Repowering Intellectual Life. bell hooks and the Critique of Racial Education. *USAbroad—Journal of American History and Politics*, 2023, 6: 27-38.

FREIRE, Paulo, and Ira SHOR. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Garvey Paperback, 1986. ISBN 9780897891059.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. Přeložil Eva BATLIČKOVÁ. Neklid. V Praze: Neklid, 2022. ISBN 978-80-908247-9-9.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic & Professional, 2021. ISBN 9781350190191.

HOOKS, bell. *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Boston, MA: South End Press, 1981. ISBN 0896081281.

HOOKS, bell. *Feminismus je pro všechny: politika vášně*. Přeložil Michal JURZA. V Olomouci: Broken Books, 2023. ISBN 978-80-906307-3-4.

HOOKS, bell. *Feminist theory from margin to center*. Boston, MA: South End Press, 1984. ISBN 0896082229.

HOOKS, bell. *Killing Rage: Ending Racism*. New York: H. Holt and Co., 1996. ISBN 0805050272.

HOOKS, bell. *Outlaw Culture: Resisting Representations*. Taylor & Francis Group, 1994. ISBN 9780203873144.

HOOKS, bell. *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press, 1989. ISBN 0896083527

HOOKS, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge, 2003. ISBN 9780415968188.

HOOKS, bell. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge, 2009. ISBN 9780415968195.

HOOKS, bell. *Teaching to Transgress*. Routledge, 2014. ISBN 9781306518529.

HOOKS, bell. *Where We Stand: Class Matters*. Routledge, 2000. ISBN 9780415929110.

HOOKS, bell. *Writing beyond race: Living theory and practice*. New York, NY: Routledge, 2013. ISBN 9780415539142.

MATSUI, Machiko. *Evolution of the feminist movement in Japan*. NWSA Journal, 1990, 2.3: 435-449.

MCLAREN, Peter, and Peter LEONARD. *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Taylor & Francis Group, 2002. ISBN 9781134881857

MCLAREN, Peter. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, 1994. ISBN 9780415064248.

MORGAN, Robin. *Sisterhood is Powerful: An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*. New York: Random House, 1970.

POUPART, Lisa M. *The Familiar Face of Genocide: Internalized Oppression among American Indians*. Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy [online]. 2003, 18(2), 86–100. ISSN 1527-2001

WEILER, Kathleen. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard educational review*, 1991, 61.4: 449-475.