

OBRAZOVANJE KAO RELACIJA HEGEMONIJE, GRAMŠIJEVA PERSPEKTIVA

Vesna Stanković-Pejnović

According to Gramsci, learning process is a movement towards self-knowledge, self-mastery and thus liberation. Education is not a matter of handing out „encyclopaedic knowledge“ but of developing and disciplining the awareness which the learner already possesses. Education is the key element in the political project intended to bring about that ‘intellectual and moral reform’ that provides the basis for transforming capitalist relations of production. Schools, like all institutions of Gramsci’s civil society, are sites of contestation over hegemony.

Gramsci rejects the idea of separating instruction from education and, with it, the idea that schools should instruct and not educate: in his view, such a perspective is to be rejected because it leads to the conception of the pupil as a merely passive, simple ‘recipient’ to be filled with abstract notions, preventing the attainment of a complete formation.

Posljednjih godina smo svjedoci sve očiglednijeg kapitalističkog uništenja formativnog i obrazovnog sistema u Europi (Standing, 2011). Kontinuirana smanjenja potrošnje za kulturu i obrazovanje su usklađena sa neoliberalnom paradigmatom i prihvatanjem ekonomije kao jedinog izvora značenja (Boltanski,

Chiapello 1999), rezultat su tekućih političkih programa uništenja obrazovanja kao procesa etičke formacije, konvencionalno skrivenog iza anonimne maske zakona ekonomije. (Habermas 2013).

Gramšijev pogled na stvarnost daje konceptualnu i političku korisnost za razumijevanje suvremenog neoliberalnog stanja, pokazujući da je obrazovanje ključno za neoliberalni projekt. Potrebno je razotkriti složene mehanizme i operacije „proizvodnje pristanka“ koji podrazumijeva manipulaciju i oblikovanje javnog mišljenja kroz uspostavljanje konformizma, prihvatanje autoriteta i socijalne hijerarhije (Chomsky, 2012) i usmjeriti kritiku na otkrivanje da vladajuće ideje ne proizlaze iz univerzalnih ili transcendentálnih zakona, već su proizvodi, kao i institucije i društvene strukture koje daju legitimitet i koje se mogu mijenjati.

Gramši, kao „vjerojatno najčešće citirani marksist povezan s popularnim obrazovanjem“ (La Belle, 1986, 185) tvrdi da je svaki odnos hegemonije „nužno obrazovni odnos“ koji se javlja između različitih snaga od kojih je sastavljena nacija, ali i između različitih nacija. (Torres, 1992; Gramši, 1958, 45). Takvo tumačenje je temelj Gramšijeve teorije o funkciji države koja preuzima ulogu odgojitelja i posrednika u razvoju društva. Gramšijev koncept hegemonije je kompleksan, zasnovan na pristanku i prisili, uz tvrdnju da se politička borba ne može dešavati izvan hegemonije društvenih odnosa, već unutar njih, u civilnom društvu. Gramšijevo shvaćanje hegemonije, u pojmu „integralnog stanja“ koje uključuje ostvarivanje utjecaja i dobivanje suglasnosti, slijedi identični proces koji su opisali Marx i Engels. „Svaka nova klasa koja dolazi na mjesto vladajuće klase prije nje, prisiljena je, da bi mogla provesti svoj cilj, predstavljati svoj interes kao zajednički interes svih članova društva, idealno se izražavajući i dajući svojim idejama oblik univerzalnosti, i predstavljajući ih kao racionalne, univerzalno valjane.“ (Marks, Engels, 1964, 64–65)

Neoliberalni koncepti, koji uključuju tržišno orijentirani pristup prikazuju kapitalističke interese kao interese svih. Pravilo slobodnog tržišta i „minimalizacija“ države dobili su oblik univerzalnosti u različitim platformama političkog i ekonomskog diskursa, kao jedino racionalne, univerzalno valjane. Obrazovanje, koje se od javnog dobra pretvara u potrošnju, dio je tog diskursa. Potrebno je osporiti ideje o obrazovanju koje opovrgavaju neke od dominantnih ciljeva usmjerenih ka izgradnji cjelovite ličnosti ili ih preraditi da služe drugačijoj svrsi.

Nihilistička moć kapitala teži obezvrijeđivanju svakog razmišljanja zamjenjujući ga „ekonomskim kretenizmom“ (Gramsci, 1971, 166) kao temeljem nove neoliberalne racionalnosti. Kapital ne prihvaća postojanje umnosti, formiranih subjekata, kao nositelja kulturnog identiteta i kritičkog razmišljanja, svjesnog neistine sadašnjeg vremena, već teži identifikaciji svih ljudi, stvarajući automate koji nemaju identitet i kulturu i jedino su sposobni govoriti dosadnim jezikom karakterističnim za tržište i financije. (Fusaro, 2012).

Tokom posljednjih nekoliko dekada obrazovanje je doživjelo radikalnu promjenu u Evropi, što je dovelo do brze rekonfiguracije njezinih temelja: od početne funkcije formiranja, u potpunom smislu, ljudskih bića svjesnih svoje historije, obrazovanje je pretvoreno u poduzeće, proizvođače sposobnosti i kompetencija povezanih sa utilitarističkom dogmom „služenja svrsi“. Od klasičnog pojma obrazovanja kao cjelovitog i višestrukog razvoja ljudske ličnosti javlja se pojam obrazovanja kao intenzivne akumulacije tehničkih kompetencija i praktičnih sposobnosti, komplementarne fleksibilnom i nesigurnom radu tipičnom za nestabilno tržište. Čak i kao dio drugog istorijskog konteksta, Gramši je već identifikovao i osudio ovu tendenciju, koja je u potpunosti postala stvarnost tek danas. U savremenom obrazovanju se odvija proces kontinuirane degeneracije: strukovna škola, koja se bavi neposrednim praktičnim interesima, dobiva

prednost pred „formativnom“ školom, koja nema neposrednog interesa (Gramsci, 1971, 228).

Obrazovanje je temelj intelektualne i moralne reforme. „Obrazovanje je problem čitave društvene strukture ili je sterilna vježba stručnjaka obučenih u nekoj drugoj tehnici, ali bez mogućnosti da promoviraju efektivni razvoj kolektiviteta“ (Broccoli, 1972). Gramši izričito priznaje važnost učenikove slobodne aktivnosti, nakon prvog razdoblja obrazovanja koje ima za cilj, kroz dogmatsko učenje, pružiti osnove, a gimnazija mora biti temeljni deo kreativnog, a ne samo receptivnog podučavanja (Gramsci, 1971, 212).

Nova škola mora obrazovati kompletna ljudska bića, garantirajući obrazovanje svima: zbog toga se ne smiju promovirati strukovne škole već je potrebno stvoriti jedinstvenu vrstu pripremne (osnovne-srednje) škole koja bi formirala ličnosti koje su sposobne razmišljati, proučavati i vladati – ili kontrolišu one koji vladaju (Gramsci, 1971, 229). U napetosti između individualnog izbora i kolektivne transformacije, Gramši vidi ključnu ulogu u obrazovanju koja ima moć promjene društva i dio je procesa hegemonije.

Hegemonija – odnos moći

Za Gramšija je shvaćanje hegemonije višeznačno. Hegemonija je ne-statične prirode, budući je stalno otvorena pregovaranju, pa se stoga obnavlja i ponovno stvara, nepotpuna je i selektivna (Williams, 1976) i postoje trenuci u kojima se mogu otkriti pukotine. Sve to ukazuje da postoji prostor za djelovanje u kojem se transformiraju odnosi i specifični momenti kada se ovo djelovanje dešava. Za Gramšija, hegemonija podrazumijeva političku moć i korištenje institucija političkog društva, dobivanje pristanka i pridobivanja ljudi za ideologiju vladajuće klase, unutar i preko institucija civilnog društva.

Sprovođenje hegemonije je složen, rafiniran proces historijskog toka u kretanju na temelju ideja, ideja-vodilja, ideja-sila koje mi unosimo. Hegemonija se sastoji od naših svakodnevnih praksi (Apple, 1985) i set je odnosa moći koji postoje u društvu sa rafiniranim i razvijenim kompleksom ideoloških i represivnih institucija. Većina društvenih aranžmana je uvjetovana i nastoji podržati interese određene klase ili društvene grupe (Ives, 2004). Hegemonija podrazumijeva obrazovanje pojedinaca i skupina kako bi se osigurao pristanak za dnevni red dominantne skupine (Buttigieg, 2002, 67–70). Hegemonija je „proces kojim učimo prihvatiti sistem uvjerenja i praksi koje su nam štetne, radeći na podržavanju interesa drugih koji imaju moć nad nama“ (Gramši, 1958, 93).

Hegemonija je naučeni obrazovni odnos, a ne nametnut, pa Gramši razvija teoriju učenja koje bi moglo identificirati i suprotstaviti se hegemoniji koja je temeljniji pojam za shvatanje kritičke svijesti; i njegova teorija učenja ili suočavanja sa hegemonijom naglašava ulogu organskog intelektualca kao edukatora odraslih (Brookfield, 2005). Budući da nas Gramšijev koncept hegemonije upozorava da obrazovanje ne može biti neutralno (Thompson 1980) i da je to proces ideološke kontrole i osporavanja (Westwood 1980), uvijek postoji „borba dvije hegemonije“ (Gramsci, 1971, 527) koja se ne može završiti pomirujućim kompromisom ili solucijom prihvatljivom za sve strane.

U hegemonskom odnosu učitelj – učenik, koji se odvija na nekoliko razina društva, spontanost i hegemonijski smjer nisu suprotni, nego komplementarni. „Poticanje popularne ili individualne spontanosti, uvijek je rezultat hegemonске intervencije, legitimirane posebnim uvjetima mase ili pojedinca (Ibid, 144). Na taj način je Gramši neraskidivo povezivao spontanost i usmjerenost (Broccoli, 1972).

Pedagoški odnos je skup dinamičkih i dijalektičkih načina djelovanja. Odnos između učenika, nastavnika i okruženja (a time

i između masa, stranačkih i historijskih okolnosti) se stalno mijenja dok učenik postaje samosvjestan i transformira viziju svijeta, a time i postojeće okruženje. Zauzvrat, ova transformacija utječe na učitelja koji će odgovoriti na tu višu razinu svijesti te biva „obogaćen“ procesom. Prema Gramšiju, obrazovni odnos ne bi trebao biti ograničen na područje strogo „skolastičkog“ odnosa. Ovaj oblik odnosa postoji u cijelom društvu i između svih pojedinaca; između intelektualnih i neintelektualnih dijelova stanovništva, između vladara i vladajućih, elita i njihovih sljedbenika, vođa i predvodnika avangarde i vojske. Gramši je uspostavio čvrstu vezu između hegemonije i odgojne funkcije države. Država je obrazovni aparat, u kojem je škola samo zupčanik. Država se, kroz svoju hegemonijsku ulogu, „prilagođava“ masama kako bi se stvorio „novi ljudski ideal koji bi odgovarao superiornoj vrsti civilizacije“ (Urbani, 1969, 61).

Gramši je otvorio nove puteve istraživanja kritičkoj pedagogiji jer hegemonija predstavlja pedagoški odnos kroz koji legitimizet suzbijanja značenja i prakse čini imperativom teorijom što je i cilj radikalne pedagogije u analizi funkcioniranja obje vrste hegemonije u školama i načina kako različiti oblici otpora i opozicije pomažu održanju postojećeg stanja (Giroux, 1981, 26). Širenje pedagoškog odnosa vidljivo je u cjelini društvenog života: „Hegemonija počinje u tvornici; prevodi ili preobražava u etičko-političkoj hegemoniji, ulaganju i transformaciji države i širi u civilno društvo. Konačno, modificira svoje hegemonijske instrumente, među kojima je školski aparat, a rezultat je „kulturni trenutak u praktičnoj (kolektivnoj) aktivnosti“ (Gramsci, 1971, 564). Nastavni plan i program je jedan prostor gdje dominantne skupine svoje znanje čine hegemonističkim i hegemonijski se natječu, te ponovno pregovaraju. Ekonomski, politički i ideološki procesi omogućuju specifičnim skupinama da znanje postane „službeno“ (Apple, 2000), a znanje drugih skupina „popularno“.

Ako je odnos između intelektualaca i naroda uslovljen organskim pristankom u kome osjećanje – strast postaje razumijevanje, a zatim znanje, ostvaruje se život cjeline koji jedino predstavlja društvenu snagu i stvara se historijski blok (Gramši, 1959, 99).

Historijski čin može izvesti samo „čovjek kolektiva“, a to pretpostavlja postizanje „kulturno-društvenog“ jedinstva kroz koje se mnoštvo raspršenih volja, sa heterogenim ciljevima, objedinjuju u jednom cilju, na temelju jednakog i zajedničkog shvaćanja svijeta, općeg i posebnog, koje deluje u prolaznim djelovima (na emocionalan način) ili trajno (gdje je intelektualna baza tako dobro ukorijenjena, asimilirana i iskustvena, da postaje strast). Ova operacija premještanja i prevođenja iz pedagogije u hegemonijski odnos u svim njegovim aspektima prelazi od pojedinca prema društvenom, dok se pojam hegemonije javlja kao suprotan pokret, od društvenog prema pojedincu, i potiče iz odnosa moći, stvarajući hegemonistički historijski blok.

Pojedinci se obrazuju u hegemonističkom školskom sistemu „učeci“ svoju funkciju kroz odnose moći. Suprotno buržoaskoj školi koja podržava podjelu između osnovnih, srednjih, visokih i stručnih škola, Gramši se zalaže za školu koja teži hegemoniji, podređenih aparata kao unitarna škola, sa njezinim strukturama, njezinim specijaliziranim klasama, ali na drugačiji način. Ona daje podređenima mjesto koje je povezano s industrijskim radom, naukama i tehnikama, ali ne na način da su odvojeni od aktivnog znanja o historijskoj, društvenoj, ekonomskoj i političkoj transformaciji.

Gramšijeva analiza stanja i hegemonije daje pedagogima temelj za kritiku preoblikovanja prirode makro nivoa obrazovnih ustanova. Kritička pedagogija predstavlja kulturu kao dinamičnu i živu stvarnost vidljivu u institucijama civilnog društva, čije su škole sastavni dio (Giroux 1981).

Kako škole imaju relativnu autonomiju (Apple 2003), kritički pedagozi tumače stalno mijenjajuće granice i prirodu te

autonomije, uz isticanje da je ona uvijek relativna. Kako su škole mesta dominantne hegemonije, i time imaju reproduktivnu ulogu, potrebno je hegemoniju razumeti u okvirima stalne obnove i izgradnje (Apple 2004). Nastavni kadar je dio ideološkog državnog aparata u koji Altiser (Althusser) ubraja religiju, javne i privatne škole, porodicu, medije i kulturu, dok represivni aparat čine vlada, uprava, vojska, policija, sudovi. Po Altiseru, u zrelih kapitalističkim društvima, obrazovni aparat je zamjenio Crkvu i postao najvažniji ideološki aparat za reprodukciju kapitalističkih odnosa proizvodnje (Althusser, 1984, 40). Ako je škola važan segment za stvaranje hegemonije, u sebi sadrži humanizam koji je usmjeren na uništenje kapitalizma (Gramši, 1959, 43–44). Osposobljavanje učitelja, poučavanje rukovođenju i „najboljoj“ praksi, temelj je ideološke kontrole nad nastavnicima. Iako se na taj način prenose dominantni pojmovi, to je i arena osporavanja odgovarajućih znanja, vještina i dispozicija. Gramšijeva perspektiva je polazna tačka kritičke pedagogije u sagledavanju kurikuluma kao fizičke manifestacije bitke za hegemoniju (Au, 2012). Kako se prema Gramšiju, hegemonija mora stalno izgrađivati, neki od nastavnih planova i programa moraju biti preoblikovani, posebno kad ne odražavaju dominantne ideje društva sa osjećajem zajedništva.

Intelektualci kao politički stvaraoci hegemonije

Gramšijeva analiza intelektualaca kao glavnih društvenih djelatnika uključenih u izgradnju hegemonije i njegovo osporavanje, daje mogućnost za nove načine oblikovanja relacije unutar obrazovnih institucija jer intelektualci unutar institucija, a ne institucije same, promiču dominantne ideologije. Iz tog razloga su nastavnici intelektualci, ključni akteri u obrazovanju kao implementatori dominantne ideologije (Apple 1985).

Nosioce borbe za hegemoniju, intelektualce, Gramši shvaća u širem neelitističkom i neakademsom smislu. Intelektualac nije pripadnik nezavisne društvene grupe koja se od ostalih grupa izdvaja po karakteru svog intelektualnog rada i vrijednostima (kao što je npr. posvećenost istini). Gramši ističe dualnu ulogu intelektualaca, jer su oni zastupnici dominantne grupe u funkciji društvene hegemonije ili građanskog društva i političke vlade ili političkog društva (Gramsci, 1971, 12), ali su i ključni djelatnici izgradnje klasne nezavisnosti. Intelektualce koji svjesno pripadaju određenoj klasnoj poziciji i za nju se zalažu, Gramši naziva organskim intelektualcima, zbog „organske“ povezanosti sa klasnom osnovom i socijalnom utemeljenosti. Intelektualac je nositelj teorijske svijesti o revolucionarnom društvenom djelovanju i nužno mora kritizirati stvarnu strukturu iskorištavanja i podređenosti koje čine konstrukciju kapitalističkog društva.

Za razliku od „tradicionalnih intelektualca“, koje određuje njihov profesionalni položaj, u svakoj društvenoj skupini postoje „organski intelektualci“, koji se manje razlikuju po svojoj struci, a više po svojoj funkciji usmjeravanja ideja i promociji potreba klase kojoj organski pripadaju. Ovi intelektualci daju društvenoj skupini „homogenost i svijest o vlastitoj funkciji“ (Gramsci, 1971, 5) i moraju aktivno biti uključeni u društveni život „kao konstruktori, organizatori“, i „trajni, a ne samo obični govornici“ (Gramsci, 1971, 10). „Organski intelektualci“ su odgovor na određeni historijski razvoj“, za razliku od tradicionalnih intelektualaca čija „organska“ svrha prestaje kad društvo ulazi u različitu fazu razvoja (Ransome, 1992, 198). Odgajatelji koji sudjeluju u ne-hegemonijskoj kulturnoj aktivnosti, ili aktivnost koja doprinosi transformaciji odnosa hegemonije, su intelektualci koji su organski „podređeni“ grupama koje teže moći i zato bi trebali biti politički predani onima koje podučavaju.

„Organske intelektualce formira politička partija i imaju ključnu ulogu u izgradnji radničke hegemonije u društvu čime se

ističe potreba za usvajanjem zahtjeva radničke klase, odnosno rješavanje težnji većine društva. Organski intelektualci aktivno sudjeluju u praktičnom životu, kao konstruktori, organizatori, stalni sudionici“ (Gramsci, 1971, 10).

Iz ontološke i epistemološke perspektive, organski intelektualci pedagoški djeluju na političkoj izgradnji najsloženije definicije koju Gramši daje o hegemoniji kao „spontanog“ pristanka koji su masama dali generali, smjer koji je dominantna temeljna skupina nametnula društvenom životu. Taj pristanak je „historijski“, uzrokovan prestižom zbog kog dominantna grupa ima svoj položaj i funkciju proizvodnji“ (Gramsci, 1971, 12). Pristanak je „spontan“ jer je rezultat širokog procesa pogrešnog tumačenja i učenja. Ovaj pogrešan obrazovni proces se tvori u civilnom društvu i kroz rad intelektualaca koji se nalaze u raznim institucijama civilnog društva.

Gramši predlaže stvaranje pedagoške misije kulturne zajednice sa „zadatom koji odgovara njihovim sposobnostima“. Čak i kad bi intelektualci tradicionalne formacije djelovali kao prenosnici socijalističkog svjetonazora, njegujući aktivnosti i raspravu, njihova djelatnost bi bila vrsta „političkog ljepila kada trebaju djelovati i odlučivati, pa time testiraju svoje stvarne intelektualne osobine“ (Gramsci, 1978, 37). Kad radnik postane intelektualac, može predvoditi društvo zadajući mu orijentaciju, smjer i novi smisao, dok potčinjena radnička klasa postaje hegemon, jer stiže posebno „intelektualno“, odnosno, idejno (etičko, političko i kulturno) značenje za sam društveni totalitet.

Bez postojanja veze između intelektualaca i nacije, intelektualci su samo dio birokratskog, formalnog karaktera, i postaju kasta ili stalež. Samo u odnosu između upravljača i onih kojima se upravlja, između vladajućih i onima kojima se vlada organskim pristankom, i osjećaj - strast postaje razumijevanje i znanje koje nije mehaničko, već živo, moguće je ostvariti interakciju između onih kojima se upravlja i onih koji upravljaju. Na taj

način se ostvaruje zajednički život kao jedina društvena snaga (Gramši, 1958, 143).

Greška intelektualaca se sastoji u vjerovanju da se može znati, ne razumijevajući, a naročito ne osjećajući i ne posjedujući strast (ne samo za znanje po sebi, nego za predmet znanja). Intelektualac ne može biti odvojen od naroda – nacije i ne osjećati elementarne narodne strasti, razumijevajući i objašnjavajući ih i nalazeći im opravdanje u određenoj historijskoj situaciji, dijalektički ih povezujući sa zakonima historije, sa višim pogledom na svijet, naučno izgrađenim znanjem. Ne grade se politika i historija bez te svijesti, odnosno bez povezanosti između intelektualaca i naroda. Ako takva veza intelektualaca sa narodom ne postoji, oni se svode na birokratske, formalne odnose; intelektualci postaju kasta ili sveštenečki red (Gramši, 1959, 98). Za Gramšija „intelektualci“ imaju „mrtvu težinu“, jer ako nisu aktivistički vođe, ili militantni radnici, oni su beskorisni i ne ispunjavaju svoju svrhu. Bez političke svrhe intelektualna aktivnost je prazna erudicija, ne više nego „intelektualizam“ (Gramsci, 1978, 38).

Neku historijsku epohu i određenu zajednicu predstavljaju uglavnom osrednji intelektualci, mediokriteti. Masovnu ideologiju treba razlikovati od naučnih djela i velikih filozofskih djela sistema, te ih prevladati, u negativnom smislu, dokazivanjem njihove neutemeljenosti ili pozitivno, suprotstavljajući im filozofske sinteze velikog značenja i veće važnosti (Gramsci, 1971, 160).

Mnogi od istaknutih intelektualaca zastupaju intrese vladinih agencija i privatnih subjekata, kao što su korporacije, sveučilišta ili politički instituti i djeluju između političkog i civilnog društva, ponekad kao promoteri i stvaraoci hegemonije, a ponekad kao agenti prisile. Na njihovom primjeru je vidljivo uzajamno djelovanje dvije strane integralne države i intelektualaca i njihove aktivne uloge koje igraju u dijalektičkom odnosu između prisile i hegemonije (Gramsci, 1971, 89).

Proces stvaranja intelektualaca je dug, težak, pun proturječnosti, napredovanja i povlačenja, razjedinjenja i ponovnog okupljanja. Proces razvoja je vezan za dijalektiku intelektualac - masa: sloj intelektualaca se razvija kvantitativno i kvalitativno, ali svaki prelaz ka novoj „širini“ i složenosti sloja intelektualaca vezan je za sličan pokret mase običnih ljudi koja se i uzdiže do viših kulturnih nivoa (Gramši, 1959, 89). Kao što ratni angažman transformira državu, tako i obrazovanje djeluje u civilnom društvu osporavajući postojeće odnose hegemonije. Za Gramšija, „intelektualci“ su ključni agenti u ovom ratnom položaju, u „rovovskom“ ratovanju (Gramsci, 1971, 243). Gramši nije koristio izraz „intelektualac“ u elitističkom smislu; naprotiv, vidio ih je kao ljude koji djeluju. Današnji intelektualci su dio procesa stvaranja ideološke ovisnosti radnika o interesima kapitalističke klase.

Obrazovanje kao relacija hegemonije

Gramši bezrezervno kritizira koncept studenta svedenog na pasivnog slušatelja, kao „posude“ za mehaničko učenje pojmove, čisto pasivno „plovilo“ (Maltese 2008, 10). Odgojno-obrazovni proces je trajna aktivnost u kojoj su učenik i nastavnik u aktivnom jedinstvu i u kojem, u skladu s principima aktualizma, svaki oblik pasivnosti mora biti zabranjen. To je odnos uzajamnih veza, i zato je svaki učitelj uvijek i učenik, (Gramsci, 1971, 350) a svaki učenik, učitelj koji nije ograničen samo na „školske“ odnose, po kojima nove generacije dolaze sa starijima, primaju njihovo iskustvo i historijski nužne vrijednosti, „dovodeći do sazrijevanja“ i razvijajući vlastitu, historijsku i kulturno superiorniju ličnost. Koncept učitelja kao učenika predlaže da učitelji moraju pomoći učenicima u prilagođavanju vlastite personalnosti (Giroux 2002, 53). Taj odnos postoji u čitavom društvu u cjelini; između intelektualnih i neintelektualnih staleža,

između upravljača i onih kojima se upravlja, između elita i sljedbenika.

Gramši zagovara stvaranje pristupačne „unitarne škole“, humanističkih temelja (shvatajući pojam „humanizam“ u širem smislu) ili opće kulture koja treba težiti uvođenju mladih ljudi u društvenu aktivnost nakon određene razine zrelosti, ili nakon što su sposobni za intelektualnu i praktičnu kreativnost i autonomnu orijentaciju i inicijativu (Gramsci, 1971, 29).

Gramši sugerira da „unitarna škola“ mora imati dvije faze. U prvoj fazi, naglasak bi bio na disciplini, strogosti, stjecanju osnovnih vještina i izloženosti „nezainteresiranom“ (bez neposredne praktične svrhe) humanističkom obrazovanju. U drugoj fazi se treba usmjeriti na kreativnost, disciplinu i pripremu, ne samo za univerzitet već i za „praktičan rad“ (Gramsci, 1971, 32).

Obrazovanje prve faze bilo bi rigorozno. Od velike važnost je učenje latinskog kao preduvjeta za razvoj određenih navika kao što su marljivost, preciznost, ravnoteža (čak i fizička ravnoteža) i sposobnost koncentracije o specifičnim predmetima (Gramsci, 1971, 37). U procesu učenja predmeta važno je „logično, umjetničko, psihološko iskustvo, nesvjesno, bez trajne samosvjesti“ (Gramsci, 1971, 39). Gramši je smatrao imperativom, primarno za djecu iz radničke klase, „naviknuti ih na istraživanje; discipliniranom, sistematskom čitanju; utvrditi uverenja na jasan i objektivan način“ (Ibid, 40).

Gramši izričito priznaje važnost poticanja, od gimnazije, učenikove slobodne aktivnosti, nakon prvog razdoblja studija, koje ima za cilj, kroz dogmatsko učenje, pružiti temelje obrazovanja: a gimnazija mora biti temeljni dio kreativnog, a ne samo receptivnog podučavanja (Gramsci, 1971, 212). Postojeće škole i univerziteti su „grobja kulture“ (Ibid, 214) i pretvaraju studenta u „obučenu gorilu“ za tvornički rad. Pedagoški problem je problem čitave društvene strukture ili je sterilna vježba stručnjaka,

obučenih u nekoj drugoj tehnici, bez sposobnosti za učinkovit razvoj kolektiviteta (Broccoli, 1972). Umjesto da održava klasnu podjelu, nova škola mora obrazovati potpune ličnosti, garantirajući obrazovanje svima. Ne smiju biti promovirane strukovne škole već je potrebno stvoriti jedinstvenu vrstu pripremne (osnovne-srednje) škole koja bi formirala ličnosti sposobne razmišljati, proučavati i vladati ili kontrolirati one koji vladaju (Ibid, 229).

Gramši tvrdi da je učeniku potrebno nekoliko sati potpune posvećenosti, i razvoja psiho-fizičkih navika, uključujući naviku suzdržavanja od trenutnog zadovoljstva, stjecanja vještina i stava za rigorozne naučne i strateške političke poslove. Te kvalitete Gramši smatra ključnim za klasu koja teži poziciji moći kao vladajuća klasa. Naglasak na „logici“ također odražava uvjerenje Gramšija, da sposobnost logičnog i koherentnog razmišljanja nije čovjeku urođeno. Logika je vještina koju treba savladati, čak i naučiti, a što je irelevantno za razdoblje „brze“ i „niske“ kulture, koju obilježavaju orvelovski mediji „dvostrukog govora“ i eufemistički jezik, i opšti protuintelektualizam. Gramši podržava Petrijeve prijedloge o integriranoj školi kako bi se stvorio školski sistem koji bi obrazovao um, kvalificirane ličnosti za njihovu socijalnu funkciju i omogućio dostizanje više kulture (Petri 1919, 209).

Gramši je predvidio uporabu strogih tehnika samo za rane godine u kojima je prilično „dogmatski“ pristup potreban za učenje osnovnih vještina bi se ublažio pristupom koji bi bio „formativan“, kao i „poučan“, i koji ne tretira učenika kao puki kontejner u koji se ubacuju i čuvaju empirijski podaci ili surove nepovezane činjenice“ (Giroux 2002, 49).

Gramši zagovara međusobnu povezanost discipline i kritičkog mišljenja, pozivajući na ravnotežu između autoriteta koju promovira stara klasična škola (bez viška degeneracije u autoritarno obrazovanje) i „slobode“ koju zagovaraju suvremeni zagovornici

ideja Rusoove filozofije. To je ravnoteža između slobode same i slobodne vlasti. (Giroux, Holly, & Hoare, 1980, 320).

Kultura ili obrazovanje ima malo veze s pasivnim sticanjem znanja, jer je to postizanje više svijesti i razumijevanje vlastite historijske vrijednosti, vlastite funkcije u životu, vlastitih prava i obveza. Gramšijev model obrazovanog čovjeka je moderan tip Leonarda da Vinciја koji je postao dio kolektiva zadržavajući svoju jaku personalnost i originalnost (Gramsci, 1971, 133).

Gramši polazi od pretpostavke da su „svi već kultivirani“, ali u primordijalnom obliku i na nediscipliniran način (Gramsci, 1985, 25). Zato je i proces učenja kretanje prema samospoznaji, samoovladavanje i time oslobađanje. Obrazovanje nije stvar dijeljenja enciklopedijskog znanja, već razvoj i disciplina svijesti. Kultura je organizacija, discipliniranje sebe sama; ovladavanje vlastitom ličnosti; postizanje više svijesti, kroz koju možemo razumijeti našu vrijednost i mjesto u historiji, našu ispravnu funkciju u životu, naša prava i dužnosti (Gramsci 1994, 9–10). Za Gramšija je društvo na političkoj i ekonomskoj razini nužno povezano sa kulturom. Dva elementa, tehnički, upravljački, produktivni i pedagoški, politički i ontološki, moraju biti isprepleteni kako bi se postigle revolucionarne promjene.

Filozofija prakse i izgradnja nove kulture

Filozofija prakse je istinska teorijska bit Gramšijevog djela, ali i temelj na kome se zasnivaju svi njegovi koncepti (Frosini 2003). Gramši svoju „filozofiju prakse“ utemeljuje na Makijavelijevoj koncepciji svijeta koju naziva filozofijom prakse ili neohumanizmom, jer se temelji na konkretnom djelovanju čovjeka koji transformira stvarnost i intervenira u otvorenosti političke konjunktуре (Gramsci, 1971, 316).

Kao konkretni analitičar političke sadašnjosti i filozof, Makijaveli ne zamišlja vladaoца kao realnu istorijsku figuru,

nego realno mogućeg idealnog „hegemona“, prizivajući realno postojećeg vladaoaca. Makijavelijevo „trebanje“ nije utopijsko, nego realističko i historijsko. Iz te perspektive Gramši temelji svoju filozofiju prakse, koja ima oblik real-političkog programa, ali i afirmira (i revolucionira) čitavu koncepciju čovjeka i svijeta, teorijski se temeljeći na praxisu koji omogućuje svaku političku akciju, odnosno sama filozofija se temelji na poimanju politike-prakse. Prioritet politike (u sistemu nadgradnje) treba shvatiti kao prioritet svjesno-voljnog djelovanja i organizirane ljudske intervencije u povijesti. Gramši obedinjuje filozofiju, historiju, politiku, kao varijaciju klasične marksističke teme jedinstva teorije i prakse.

Emancipirani marksizam kao filozofija prakse može izgraditi novu kulturu, odnosno nove kulturne temelje socijalističkog društva (Gramsci, 1973, 15). Zbog toga je hegemonija filozofska činjenica koja će stvoriti novu ideološku bazu za promjenu svijesti i metoda saznanja. Takvo shvaćanje je utemeljeno na Marxovoj misli da „ljudi postaju svjesni konflikta u svijetu proizvodnje na polju ideologije“ (Marks, 1949). Svjesnost znači konstituiranje istine u djelovanju i samo kroz djelovanje (Gramsci, 1971, 189). Filozofija prakse je povezana sa subjektivnim konceptom stvarnosti koji se javlja kao fenomen filozofske „spekulacije“ i forme konkretnog društvenog sadržaja i načina da se društvo povede ka moralnom jedinstvu. To je kritika „općeg načina mišljenja“ i filozofije intelektualaca i „vrhunac je napretka općeg načina mišljenja, bar obrazovanih slojeva društva, a preko njih i općeg načina mišljenja naroda“ (Gramši, 1959, 26).

Filozofija prakse teži da „obične“ ljude dovede do višeg shvaćanja života i izgradi intelektualno-moralni blok, koji bi politički omogućio intelektualni napredak masa da napuste stanje pasivnosti, a ne samo napredak rijetkih grupa intelektualaca (Gramsci, 1959, 28). „Svakoј revoluciji prethodio je intenzivan

rad kritike, kulturnog prodora, idejnog prožimanja putem udruživanja ljudi, prethodno suprotstavljenih mišljenja bez solidarnih veza sa drugima koji se nalaze u istim uslovima“ (Ibid, 16). Filozofija prakse nije filozofija „čiste prakse“, nego baš „nečiste prakse“, odnosno stvarnog u profanom smislu reči (Ibid, 190). Kritičko razumijevanje sebe samih nastaje kroz borbu političkih „hegemonija“, oprečnih pravaca, ponajprije na polju etike, zatim na polju politike.

Gramši naglašava da je glavna novina koju je Marx uveo u političku i historijsku nauku dokaz da ne postoji neka čvrsta i nepromenljiva „ljudska priroda“ (Gramsci, 1971, 236). Ljudi se ne „razlikuju“ i ne postoje „po sebi“ nezavisni, ako nisu organizirani, a nema organizacije bez intelektualaca, odnosno bez organizatora i rukovodilaca (Gramsci, 1959, 29). Filozofija prakse omogućava da razboritost bude pretvorena u „viši smisao“ osiguravajući provođenje intelektualne i moralne reforme.

„Razboritost“ sadrži elemente „instiktivnosti“, kao „filozofija nefilozofa“, kao shvaćanje svijeta apsorbirano u raznim društvenim i kulturnim sredinama u kojima se razvija moralna individualnost prosječnog čovjeka (Gramsci, 197, 896). Za Altisera ideologija „razboritosti“ oblikuje ljudska bića za potrebe kapitalističkog sistema (Althusser, 1984, 18), što je u suprotnosti sa „filozofijom“ koja je „intelektualni poredak, koju ni religija niti razboritost ne mogu dostići (Gramsci, 1971, 325). „Razboritost je „folklor filozofije“ (Ibid, 356). Gramši povezuje popularnu religiju, folklor (uverenja, vrednosti i norme) (Larrain, 1979; Salamini, 1981) koji su nekritični, kontradiktorni i dvosmisleni po sadržaju i razboritosti. Filozofija koju Gramši suprotstavlja „razboritosti“ osiguravajući temelj intelektualcima i moralnoj reformi je „filozofija prakse“ kao instrument za stvaranje snažnog odnosa između teorije i prakse, svijesti i djelovanja.

Prema filozofiji prakse, biće se ne može odvojiti od mišljenja, čovek od prirode, kretanje od materije, subjekat od objekta. Ako

vršimo to odvajanje upadamo u ambis apstrakcije. (Gramsci, 1959, 69). Filozofija prakse je reforma i razvitak hegelijanstva, kao filozofija oslobođena svakog jednostranog i fanatičnog ideološkog elementa (Gramsci, 1959, 90).

* * *

Obrazovanje, kao specifična praksa povezana sa skolastikom i akademskom formacijom, zauzima centralnu ulogu u Gramšijevim promišljanjima. Cilj koji Gramši želi postići je omogućiti masama izlazak iz pasivnog stanja na koje su oni historijski osuđeni, promijeniti ih u moralnom i intelektualnom smislu, s obzirom na aktivnu revoluciju koja će označiti prelaz na „regulirano društvo“.

Cilj obrazovanja je stvoriti temelje za prevladavanje postojećeg društva, kroz poznavanje njegovih stvarnih kontradikcija i postizanje istorijske svijesti (Broccoli, 1972, 155). Viši oblik kulture, proizlazi iz znanja o sebi, i individualnom i kolektivnom sopstvu. Neophodno je ovladati „discipliniranom predanošću“ ali je to nemoguće bez poznavanja drugih i zakona koji upravljaju prirodom društva, za šta je potrebna delikatna ravnoteža: otkriti veo koji sakriva istinitim bojama civilizaciju u kojoj živimo, kritičkim proučavanjem njezine povijesti i kulture, a istodobno i naš način života svojom ulogom u tom procesu, potvrđivanjem vlastitog identiteta (Gramsci, 1994). Prema Gramšijevom mišljenju, ekonomska kontradikcija mora biti isključivo prevladana kroz politiku, kroz svjesno organizovane aktivnosti masa koje se „formiraju“ i „obrazuju“ od strane partija i intelektualaca.

Gramši razvija ideju o unitarnoj školi koja može oblikovati personalnost djece, vodeći ih, čak i dogmatski, ako je potrebno, prema sticanju osnovnih temelja koji će kasnije poslužiti kao temelj za razvoj njihovog karaktera: osnovni razredi trebali bi trajati tri do četiri godine u kojima se uče osnovni elementi

novog koncepta sveta, koji su suprotni konceptu sveta tradicionalnog okruženja, ali prenoseći temelje kulture: čitanje, pisanje, aritmetika, elementi geografije, istorije, prava i dužnosti (tj. prvih pojmova države i društva) (Gramsci, 1996, 211). Gramši predlaže jednu vrstu srednje škole, obveznu do 14 godina, kao odraz težnje između škole i života, između podučavanja i obrazovanja, i između pouke i rada. Objedinjena – intelektualna i manualna škola ima dodatnu prednost zbog istovremenog stavljanja djeteta u dodir s ljudskom historijom i historijom „stvari“ koje kontrolira učitelj (Gramsci, 1971, fr. 123). Daleko od favoriziranja razdvajanja znanja i svijeta svakodnevnog života, nastava se mora odvijati na konkretnoj razini, unutar života i njegova iskustva; ne smije biti puka individualna akumulacija apstraktnih pojmova i informacija, već mora težiti kompletnom formiranju i obrazovanju ljudi.

Nastava mora podstaći praktičnu dimenziju pojedinaca, i pripremiti ga za rad transformativne aktivnosti, usuglašenom sa hegelijanskim stajalištem da rad služi kao sredstvo kroz koje se svijest razvija u dostizanju najviše razine. Gramši se protivi procesu pasivnog „mehaničkog primatelja“ znanja, jer dijete nije pasivno. Međutim, „individualna svijest ogromne većine djece odražava društvene i kulturne odnose koji se razlikuju i suprotni su od onih koji su zastupljeni u školskim kurikulumima.“ Učitelji moraju biti svjesni razlike između onoga što su nastava i kultura, i društvo koje predstavljaju njihovi učenici (Gramsci, 1971, 35). U posredovanju između škole i života nastavnici oblikuju učenike, formirajući i razvijajući svoju slobodnu aktivnost prema unaprijed defiranim ishodima koji su, barem tokom prvih nekoliko godina, jednaki za sve (Manacorda 1976, 150). Cilj nastavnika mora biti razvijanje sposobnosti koje bi im omogućile da apstraktne pojmove mogu uspješno implementirati na širem i dinamičnijem kulturnom temelju. Čak i jedan osrednji učitelj može svoje učenike bolje informirati, ali on ih nikada

neće moći bolje obrazovati ili oblikovati ih i ostvarujući punoću ljudskog smisla (Gramsci, 1971, fr. 55). Gramši kontinuirano inzistira na činjenici da se ljudi moraju obrazovati, oblikovati, biti spremni da se žrtvuju, da se postupno, kroz unutarnju i vanjsku disciplinu, posvete radu i obrazovnom procesu usmjerenom na razvoj, podsticanju fizičke i intelektualne samodiscipline (Scuderi Sanfilippo, 1985, 82). Pedagoški odnos se sastoji od samo-transformacije u cilju stvaranja „kolektivnog čovjeka“ posredovanjem nastavnika koji rade pod pokroviteljstvom političko-etičkog stanja i slijedom kurikula.

Često se razmišljanja o hegemoniji odnose se na jednu od glava (pristanak) ili na obje glave (prisila) i pristanak, Makijavelijevog Kentaura: snaga (prisila) sa pristankom ili sila i hegemonija (kao pristanak). Gramši koncept hegemonije shvata kompleksno, kao pristanak i prisilu (sila), budući da je u skladu s njegovim pojmom stanja integralne države i kombinaciji pristanka i represije. Hegemonija je „društveno stanje u kome svi aspekti društvene stvarnosti dominiraju ili podržavaju jednu klasu“ (Livingstone, 1976, 235), odnosno sredstvo manifestacije društvenih snaga, ne samo civilnog društva, nego i onoga što je zamišljeno kao političko društvo, koji se kao povezani aspekti „integralnog stanja“, pretvaraju u političku moć unutar konteksta različitih klasnih projekata (Thomas, 2009). Za Gramšija se politička borba ne može dogoditi izvan hegemonije društvenih odnosa, već unutar njih, u civilnom društvu. Gramši tvrdi da postoje dvije razine „nadgradnje“: političko društvo (država) i civilno društvo (zajednički skup organizacija). Građansko društvo, koristeći se vojnim metaforama, Gramši razumijeva kao sistem rovova, utvrđenja u kojima se odvija pozicijski rat. U ratu, ponekad žestoki topnički napad uništava cijeli neprijateljski obrambeni sistem, ali zapravo uništava samo vanjsku liniju; dok su u trenutku napretka i napada, napadači suočeni sa linijama obrane koja je još uvek efektivna (Gramsci, 1971, 235). I

nadgradnju Gramši naziva sistemom rovova i time ne samo što dovodi u vezu borbu za hegemoniju i pozicioni rat sa temom nadgradnje, nego i pojmovno reformulira odnos baze i nadgradnje. Taj je odnos kod Gramšija uvijek mišljenje kao „odnos prelaza“. Prelaz sa baze na nadgradnju potpuno odgovara već pomenutom prevazilaženju ekonomske-korporativne ograničenosti, ideologije sindikalizma, ekonomizma i socijalnog empirizma čime se obavlja ključan korak u sticanju univerzalne političke samosvjesti potlačenih društvenih grupa. Termini baza i nadgradnja ovde dobijaju „subjektivističko“ značenje, jer su u direktnoj vezi sa stupnjem samosvjesti određene društvene grupe.

Odnos baze i nadgradnje upravo određuje stupanj realizma i ostvarivosti revolucije s obzirom da Gramši često citira rečenice iz Marksovog *Predgovora za Prilog kritici političke ekonomije* o tome da ni jedna društvena formacija ne propada i ne zamjenjuje se novim, višim odnosima proizvodnje, prije nego što se razviju svi postojeći oblici proizvodnih snaga. Dijalektički odnos baze i nadgradnje znači da revolucija ne može nastati pukom inicijativom subjekta, teorijski osvještenog, koji vodi pozicioni rat u sferi kompleksnih nadgradnji. Potrebne su objektivne proturječnosti i konflikti u svijetu proizvodnje, historijski uslovi koji predstavljaju „bazu“ buduće promjene. Pozicijski rat se odvija u polju svijesti o tim proturječnostima (Marksovim jezikom rečeno, između proizvodnih snaga i proizvodnih odnosa) i svjesne akcije koja povratno djeluje na bazu, preoblikujući je.

Analogna identifikacija hegemonije i obrazovanja pokazuje kako se originalnost Gramšijevog projekta nalazi u jedinstvenom afinitetu između, s jedne strane, makro-formacije kolektivnog hegemonizma volje i usklađenosti modernog čovjeka kolektiva sa njom i, sa druge strane, stvaranje mikrorazine personalnosti i slobodnog odabira sukladnosti sa voljom u odnosu na ovog kolektivnog čovjeka.

Hegemonija je obrazovni odnos jer spontani pokreti, mogu i moraju poduzeti svjesno usmerenje, i biti uzdignuti u viši plan ulaskom u politiku (Gramsci, 1971, fr. 48), ali „ovo nije bilo ‘apstraktno’ vođstvo i ne sastoji se u mehaničkom ponavljanju naučnih ili teorijskih formula; ne dovodeći u suprotnost politiku, ili stvarnu akciju sa teorijskom raspravom. Ovakva politika se posvetila stvarnim ljudima u specifičnim istorijskim odnosima, sa specifičnim osećajima, načinima života, fragmentima, svjetonazorima, kao rezultatu „spontanih“ kombinacija određenog okruženja materijalne proizvodnje sa „slučajnim“ okupljanjem različitih, unutar istog okruženja (Gramsci, 1996, 50–51).

Gramšijev naglasak na suštinsku osnovu učenja je u suprotnosti s neoliberalnim naglaskom na izbor, koji je često uvjetovan sredstvima za uspješno poslovanje na tržištu, što rezultira diferenciranim obrazovanjem. Kolektivna dimenzija učenja temelji se na demokratskom shvaćanju obrazovanja kao individualno i kolektivno pravo i javno dobro, a ne na biću koje mora imati „konkurentni individualistički“ potrošački kvalitet promatran iz neoliberalne perspektive. Za Gramšija obrazovanje nije jednostavno individualističko, ili nešto što bi se moglo steći na temelju vlastite ekonomije, već je namijenjeno svima, što je suprotno neoliberalnoj politici utemeljenoj na tržištu, na nužnosti plaćanja, po kojoj je obrazovanje stvar individualnosti nasuprot društvenoj odgovornosti. Neoliberalni kliše i mitovi se mogu suočiti sa obrazovanjem koje se temelji na praksi, ponavljanju, kritičkom stavu prema postojećoj stvarnosti. Ovaj proces podrazumijeva dobivanje kritičkog stava kako bi se otkrile društvene kontradikcije. Ova udaljenost također pomaže otkriti ideologije koje mistifikuju ove iste proturiječnosti.

Kultura i obrazovanje su temelj kritičke svijesti i historijskih korijenja i perspektiva, kao temelj razvoja društva u cjelini. Umjesto toga, danas, srednje škole i univerziteti sve više slijede put specijalizacije što rezultira fragmentacijom znanja koje razvijaju

specijalistička znanja i vještine. Bez svijesti o vlastitom povijesnom svijetu, specijalizacija je sterilna, samoreferencijalna i bez perspektive i sužava se prema bezličnoj, ne-relacijskoj kompetenciji koja je odvojena od kulturne dimenzije. Srednje škole i univerziteti se sve više svode na funkciju indoktrinacije u politički korektnoj dominantnoj ideologiji i proizvođače kompetencija i sposobnosti koje će profitabilno uložiti u svijet fleksibilnog i nesigurnog zapošljavanja, čime se odvrća od njihova formativnog funkcioniranja kao mjesta humanističkog obrazovanja. Procesi korporativizma pretvaraju nastavnike u menadžere tvrtki i redefinišu studente – koristeći se bezličnim i zamjenjujući birokratskim jezikom – u „potrošače obrazovanja.“

Iz marksističke perspektive, škole su ideološki alat kapitalističkog sistema, što Althusser naziva ideološkim državnim aparatom. Prema tome, škole su izričito namjenjene podržavanju kapitalističkog ekonomskog sistema jer je obrazovanje uvijek vezano za ekonomski model. U tom smislu su škole u našem društvu kapitalističke, jer je sistemu potreban ovaj ideološki alat kako bi se održala kulturna hegemonija, kao suštinsko određenje hegemonije, preko škole i drugih institucija.

Literatura:LITERATURA:

- Althusser, L. (1984), *Ideology and ideological state apparatus*, In *Essays on ideology*, 1–60. London: Verso.
- Au, W. (2012), *Critical curriculum studies: Education, consciousness, and the politics of knowing*, New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2003), *The state and the politics of knowledge*. In M. W. Apple et al. (eds.), *The state and the politics of knowledge* (pp. 1–24), New York: Routledge Falmer.

- Apple, M. W. (2004), *Ideology and curriculum* (3rd ed), New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (1985), *Education and power*, Boston: ARK Paperbacks
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard
- Brookfield, S. D. (2005), *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*, San Francisco: Jossey Bass.
- Broccoli, A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* (Antonio Gramsci and education as hegemony), Florence: La Nuova Italia.
- Buttigieg, J.A. (200), "On Gramsci", *Daedalus*, Summer.
- Chomsky, N. (2012), *Mediji, propaganda i sistem*, Zagreb: Sta citas.
- Frosini, F. (2003), *Gramsci e la filosofia: saggio sui 'Quaderni del carcere'*. Roma: Carocci.
- Fusaro, Diego (2012), *Minima mercatalia. Filosofia e capitalismo*, Milano: Bompiani
- Giroux, H. A. (1981), *Ideology, culture, and the process of schooling*, Philadelphia: Temple University Press
- Giroux, H. A. (2002), Rethinking cultural politics and radical pedagogy, In C. Borg, J. A. Buttigieg & P. Mayo (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A., Holly, D., & Hoare, Q. (1980), Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical education, Review Symposium, *British Journal of Sociology of Education*, 1(3), 307–325
- Gramši, A. (1958), *Historijski materijalizam i filozofija Benedeta Crocea*, Zagreb: Naprijed.
- Gramši, A. (1959), *Izabrana dela*, Kultura, Beograd.
- Gramsci A. (1971), *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans), New York: International.
- Gramsci, A. (1973), *Socialismo e cultura*, u: *Scritti politici I*, Roma: Editori Riuniti.

- Gramsci, A. (1978), *Selections from political writings, 1921–1926* (Q. Hoare, Ed. & Trans), London: Lawrence and Wishart
- Gramsci, A. (1985), *Selections from cultural writings* (D. Forgacs, G. Nowell Smith, Eds. & W. Boelhower, Trans), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gramsci, A. (1994), *Pre-prison writings* (R. Bellamy, Ed. & V. Cox) New York: Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1996), *Prison notebooks* (Vol. 2, J. A. Buttigieg, Ed. & Trans), New York: Columbia University Press
- Habermas, J. (2013), *Im sog der technokratie*, Frankfurt: Suhrkamp
- Ives, P. (2004), *Language and hegemony in Gramsci*, London: Pluto Press.
- La Belle, T. J. (1986), *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger
- Livingstone, D.W. (1976), 'On Hegemony in Corporate Capitalist States: Materialist Structures, Ideological Forms, Class Consciousness and Hegemonic Acts', *Sociological Inquiry*, vol. 3, no. 4, pp. 235–250.
- Marks, K. (1964), *Nemačka ideologija*, Beograd: Kultura.
- Karl Marks, (1949), *Predgovor za Prilog kritici političke ekonomije*, u „Izabrana dela I“, Beograd: Kultura.
- Manacorda, A. (1976), *Il principio educativo in Gramsci: Americanismo e conformismo*, Roma: Armando
- Maltese, P. (2008), *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma: Anicia.
- Petri, C. (1919), Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori, V La Scuola, *L'Ordine Nuovo*, 22, Nov. 209
- Ransome, P. (1992), *Antonio Gramsci, A New Introduction*, London: Harvester/Wheatsheaf
- Tronti, M. (2007), L'uomo che ha afferato il fulmine a mani nude, Povodom 70. godišnjice od Gramšijeve smrti, Rim, 17 april 2007.
- Urbani, G. (1969), *La formazione dell'uomo*, Roma: Editori Riuniti.
- Scuderi Sanfilippo, G. (1985), *Antonio Gramsci e il problema pedagogico*. Catania: CUECM.

-
- Standing, G. (2011), *The precariat: The new dangerous class*, London: Bloomsbury
 - Thompson, J. L. (1980), Introduction, In J. L. Thompson (Ed.), *Adult education for a change*, 19–27. London: Hutchinson.
 - Thomas, Peter D, (2009), *The Gramscian Moment: Philosophy, Hegemony and Marxism*, Leiden: Brill, 2009
 - Torres, C. A. (1992), *The church, society, and hegemony: A critical sociology of religion in Latin America*, Westport: Greenwood Publishing Group.
 - Westwood, S. (1980), Adult education and the sociology of education: An exploration, In J. L. Thompson (ed.), *Adult education for a change*, 31–44. London: Hutchinson
 - Williams, R. (1976), 'Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory', in R. Dale, G. Esland & M. Macdonald (eds.), *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, London: Routledge and Kegan Paul.