

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: wokrusz@gmail.com

**Neomarksizm jako fundament
radykalnej teorii edukacji (część I)
(Lata 1970–1980: aplikacja pojęć reprodukcji,
hegemonii i ideologii w socjologii edukacji – rys historyczny)**

Marxism and Marxist frameworks are to be taken seriously, not as formulaic knowledge and unassailable methodology, but critically, as inspirational resources for renewal of research and understanding, and as support for action in and upon structures and processes of education and their relations to society.

A. Green, G. Rikowski, H. Raduntz 2007, s. III

Artykuł ten opowiada intelektualną historię neomarksizmu w teorii i filozofii edukacji. Neomarksizm przedstawiany jest tu jako fundament tzw. radykalnej teorii edukacji, na której gruncie wyrasta dyskurs pedagogiki krytycznej H. A. Giroux. Główną tezą artykułu jest twierdzenie, iż tzw. radykalne myślenie o krytycznej misji pedagogiki oraz o funkcjach i perspektywach zmiany systemu oświaty, przypisywane nieraz automatycznie uczniom P. Freirego, takim jak H. Giroux, P. McLaren, I. Shor, J. Kincheloe, D. Macedo i innym, nie wzięło się w ich kręgu znikąd. To pokolenie pedagogów rozpoczynające swoje kariery naukowe na początku lat 80., wychowywało się na lekturach wcześniejszych co najmniej o jedną dekadę, które posługiwały się Marksowskim pojęciem reprodukcji w celu zakwestionowania założenia, że szkoła funkcjonuje jako instytucja „równych szans” dla wszystkich i służy rozwojowi demokratycznego i egalitarnego porządku społecznego. Śledząc aplikacje idei Marksa i ich neomarksistowskich rozwinięć

na przestrzeni dekady 1970–1980 w teorii i socjologii edukacji, esej ten – w prezentowanej tu, pierwszej jego części – zmierza do wyjaśnienia problemu postępującej radykalizacji teorii edukacyjnej jeszcze przed interwencjami H. Giroux, opracowującym swoją wizję pedagogiki i filozofii edukacji w oparciu o dziedzictwo neomarksizmu, lecz także w krytycznym z nim dialogu.

Słowa kluczowe: *Marx, neomarksizm, Giroux, nowa socjologia edukacji, reprodukcja, radykalna teoria edukacji, pedagogika krytyczna, ideologia, hegemonia*

Wprowadzenie

Gdy mowa jest o tzw. radykalnych teoriach edukacji, warto mieć na uwadze dwa istotne fakty.

Sprawa pierwsza: spośród licznych rewizji, jakich zachodni przedstawiciele „radykalnego” ruchu na rzecz reformy oświaty dokonali w ramach tradycyjnej, tj. liberalnej ideologii edukacji, odarcie szkół z ich domniemanej etyczno-politycznej niewinności wydaje się jednym z najdonioślejszych osiągnięć tej zróżnicowanej, choć niepozbowionej wyrazistego rodowodu myślowego, formacji intelektualnej aspirującej do zbudowania krytycznej teorii edukacji. Za ten istotny przełom w studiach edukacyjnych odpowiedzialni są teoretycy identyfikujący się z lewicą kulturową, którzy w latach 70. XX wieku posłużyli się Marksowskim pojęciem reprodukcji w celu zakwestionowania optymistycznego założenia, że szkoła funkcjonuje jako instytucja „równych szans” dla wszystkich, a zatem służy rozwojowi demokratycznego i egalitarnego porządku społecznego.

Oznacza to, że „radykalne” myślenie o funkcjach i perspektywach zmiany systemu oświaty, przypisywane nieraz automatycznie uczniom P. Freire’a, takim jak H. Giroux, P. McLaren, I. Shor, J. Kincheloe, D. Macedo i innym, nie wzięło się znikąd. To pokolenie pedagogów, rozpoczynające swoje kariery naukowe na początku lat 80., wychowywało się na lekturach wcześniejszych co najmniej o jedną dekadę. Podkreśla to zresztą sam H. Giroux. Spośród swych lektur formacyjnych wymienia on teksty A. Gramsciego, L. Althussera, H. Gintisa i S. Bowlesa, P. Willisa, J. Anyon, M. Apple’a, M. Greene, R. Williamsa, P. Bourdieu i B. Bernsteina (Giroux 2005a, s. 189). W dyskursie pedagogiki Marksowska koncepcja reprodukcji społeczno-kulturowej, zastosowana w socjologicznej analizie systemów oświaty w krajach zachodnich, traktowana jest jako idea „radykalna” *par excellence*. Przedstawiciele pedagogiki krytycznej – jak ostatecznie określi swoje stanowisko H. Giroux – przyznają jej centralne miejsce w rozwijanej przez nich krytyce liberalnych, neoliberalnych i konserwatywnych wizji szkolnictwa (Aronowitz, Giroux 1986, s. 69), co nie zmienia ich krytycznego nastawienia wobec przekonania, że szkoła jest tylko i wyłącznie instytucją reprodukcją porządek społeczny w interesie klasy i ideologii dominującej.

Jak wiemy, H. Giroux to czołowy przedstawiciel pedagogiki krytycznej, w naszym kraju często – i raczej mylnie – nazywanej „pedagogiką radykalną” (Kwieciński 2010, s. 17, 19; Witkowski 2010). Dążąc do uporządkowania nazewnictwa, należałoby wyjaśnić, co mamy na myśli, określając pedagogikę już to mianem „radykalnej”, już to „krytycznej”. W swoich wczesnych książkach H. Giroux używa wprawdzie nazwy *radical pedagogy*, by oznaczyć swoistość proponowanego przez siebie namysłu oraz działania pedagogicznego (zob.: Giroux 1981, s. 8, 31, 85), ale w drugiej połowie lat 80. zmienia tę nomenklaturę, by konsekwentnie rozwijać projekt pedagogiki krytycznej (*critical pedagogy*), która swoją „krytyczność” ma dopiero określić na zrębach radykalnej teorii edukacji i w rewizyjnym z nią dialogu.

W ramach polskiej recepcji myśli H. Giroux nieczęsto się zauważa, że u tego badacza mamy do czynienia z konsekwentnym dążeniem do wydestylowania z licznych, wnikliwie analizowanych radykalnych wizji szkolnictwa czegoś, co sam *nazywa krytyczną teorią edukacji* (Giroux 1981, s. 63), mającą ostatecznie kulminować w powstaniu rzeczywiście *krytycznej nauki o edukacji* (Aronowitz, Giroux 1986, s. 69, 73). Takiego projektu, którego w ocenie H. Giroux nie udało się zrealizować wcześniejszym neomarksistowskim krytykom oświaty właśnie z powodu ich niewystarczającego krytycyzmu i radykalizmu wobec własnych, dość pesymistycznych, założeń dotyczących sprawczej działalności człowieka na tle determinujących jego los struktur i instytucji społecznych, a także nie dość radykalnego spojrzenia na szkołę jako *locus* ideologicznego urabiania, subordynacji i hegemonii oraz scenę dialektycznej walki: podmiotowej kontestacji i oporu kontrhegemonicznego, którego dostrzeżenie w rzeczywistości szkolnej pozwala myśleć o edukacji nie tylko w kategoriach reprodukcji, lecz również emancypacji i... zmiany.

W związku z powyższym wydaje się, że bardziej widoczną dla filozofii edukacji powinna stać się kwestia ewoluującej radykalizacji teorii edukacyjnej oraz pedagogiki inspirowanych ideami Marksa oraz ich neomarksistowskimi rozwinięciami. Sądzę, że najwięcej korzyści może tutaj przynieść ukazanie tego zjawiska w badaniu historycznym, śledzącym obecność idei neomarksistowskich w refleksji nad edukacją. Badanie takie uwzględni kontekst intelektualny i kulturowo-historyczny i stara się ustalić jego wpływ na rozwój radykalnej teorii edukacji. W ten sposób możliwe staje się wyjaśnienie istoty radykalności teorii neomarksistowskiej w studiach edukacyjnych oraz pełniejsze zrozumienie, jak na jej tle prezentuje się filozofia edukacji leżąca u podstaw pedagogiki i pedagogii H. Giroux, autora refleksji i praktyki pedagogicznej w jego opinii naprawdę „radykalnej”. Na czym jej „radykalność” ma polegać, skoro stanowi ona reakcję na niewystarczalny radykalizm wcześniejszych, reprodukcyjnych teorii szkolnictwa? Co odróżnia filozofię edukacji i pedagogikę H. Giroux od propozycji wcześniejszych „radykałów”, z których intelektualnej gleby wszakże wyrasta?

Niniejszy esej pomyślany jest jako studium z historii myśli pedagogicznej. Celem podejmowanej tu analizy jest zaprezentowanie koncepcji neomarksistowskich, wprowadzonych do studiów edukacyjnych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych

w latach 70. XX wieku wraz ze słownikiem radykalnych pojęć, w który wyposażyły one teorię i filozofię edukacji, otwierając przed nią możliwość krytycznego myślenia o społecznym kontekście edukacji i identyfikowania społecznych i politycznych walk rozgrywających się na jej polu, w oddaleniu od utartego poglądu, że kształcenie i wychowanie to działania ideologicznie niewinne i neutralne.

Pierwsza sekcja tekstu ma w zamierzeniu oddać historyczną sprawiedliwość teorii społecznej K. Marksa jako podstawie późniejszych jej odczytań. W naszym kontekście – pedagogicznych. Omawiam tu podstawowe idee klasycznej nauki Marksowskiej, a więc: kapitalizm, pojęcie klasy społecznej, pojęcie kultury zestawione z ideologią i zarysowuję na tym tle ogólne pole namysłu nad społeczną rolą edukacji z perspektywy krytyki ekonomii politycznej. Nadto, te wstępne uwagi o znaczeniu myśli K. Marksa dla teorii i filozofii edukacji mają za zadanie wyraźniej wskazać na fundament pedagogiki krytycznej, leżący w Marksowskim modelu analizy kultury dominującej.

W następnej części próbuję poszerzyć historyczne spojrzenie na rozwój radykalnej teorii edukacji. W tym celu omawiam pierwsze interwencje „nowej socjologii edukacji”, której brytyjscy przedstawiciele jeszcze przed wystąpieniem S. Bowlesa i H. Gintisa (1976) ujmowali program i proces nauczania szkolnego oraz to, co faktycznie dzieje się w szkole, jako „teren” konstytuowania się zależności pomiędzy klasową przynależnością uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi.

W części trzeciej opracowania uwaga zostanie skupiona na wkładzie właściwej teorii neomarksistowskiej w rozwój amerykańskiej i brytyjskiej socjologii edukacji, przejmującej w swych kolejnych odsłonach elementy myśli K. Marksa dla potrzeb radykalnej krytyki systemu oświaty. Interesują nas tu opracowania S. Bowlesa i H. Gintisa oraz J. Anyon i P. Willisa. Wymienionych badaczy łączy zamiar odsłonięcia politycznego, a przez to i ekonomicznego wymiaru edukacji poprzez przyjrzenie się temu, jak *system oświatowy pomaga integrować młodzież (...) z systemem ekonomicznym na zasadzie strukturalnej korespondencji między stosunkami społecznymi a stosunkami produkcji* (Bowles, Gintis 1976, s. 131), czyli w jakiej mierze *stosunki społeczne w instytucjach szkolnych ściśle odpowiadają społecznym stosunkom dominacji, subordynacji i motywacji w sferze ekonomicznej* (tamże, s. 25), przyczyniając się do reprodukcji istniejących, nierównych relacji między poszczególnymi klasami, konstytuującymi społeczeństwo kapitalistyczne.

W części czwartej rozwinięciu podlega pojęcie hegemonii i reprodukcji kulturowej stosowane w kontekście edukacyjnym. Wykorzystuję tu pracę *Ideology and Curriculum* M. Apple’a traktowaną jako finalny akcent, zamykający formacyjną dekadę neomarksizmu w namyśle nad teorią i praktyką edukacji (1970–1980). Wkład M. Apple’a w ten proces dostrzegam w ulokowaniu krytycznej analizy szkolnictwa w kontekście szerszym niż tylko ekonomiczny, albowiem biorącym pod uwagę dynamikę kultury, niesprowadzalną do relacji ekonomicznych. Niebagatelny jest także wkład M. Apple’a w odczytanie dla pedagogiki szeregu myślicieli kontynentalnych – P. Bourdieu,

B. Bernsteina, R. Williama i A. Gramsciego, co poszerzyło percepcję pedagogiczną o perspektywę kulturoznawczą.

Podejmowana tu charakterystyka intelektualnej historii neomarksizmu w teorii edukacyjnej kończy się wprowadzeniem postaci H. Giroux, wybitnego, ale wciąż jednak tylko dziedzica – jak mam nadzieję dowieść – tego długowiecznego nurtu w ramach progresywnej filozofii edukacji. Napotykać tu skądinąd bardzo ciekawy problem. Oto bowiem już w swych najwcześniejszych, juvenilnych książkach i artykułach H. Giroux brzmi tak, jakby jedynie czerpał z ducha marksizmu, przechodząc niemal od razu do odrzucenia klasycznej Marksowskiej wizji człowieka jako aktora społecznego i do zdecydowanej krytyki zastanych stanowisk teorii neomarksistowskiej. Wkład H. Giroux w rozwój tego nurtu krytycznego w edukacji oraz w wyznaczenie mu nowych, radykalnych kierunków refleksji i interwencji, nie mieści się w ramach prezentowanego artykułu, domaga się przeto osobnego opracowania. Dlatego jego kontynuacją jest część druga, w całości poświęcona Girouxowskiej dyskusji ze stanowiskami neomarksizmu, której bezpośrednim efektem jest wydestylowanie dyskursu pedagogiki krytycznej.

Teorie funkcjonalistyczne a podstawowe idee Marksa dla filozofii edukacji

Ożywienie w filozofii edukacji myśli K. Marksa pozwoliło zaadaptować do niej język polityczny i ekonomiczny. Szerzej będzie o tym mowa w sekcji trzeciej tego opracowania. Na razie przypomnijmy, że zanim to nastąpiło, edukacja postrzegana była w dużej mierze jako obszar ideologicznie i społecznie neutralny. Tak jak według dziewiętnastowiecznej wizji H. Manna – autora dzieła *The Case for Public Schools* z 1848 roku – edukacja miała służyć jako *the great equalizer*, tak i w ramach dominującego w latach 50. i 60. XX wieku paradygmatu liberalno-funkcjonalistycznego, *szkoły konceptualizowano jako instytucje socjalizujące, wyposażające uczniów w wartości i umiejętności potrzebne im do produktywnego funkcjonowania w społeczeństwie* (Parsons 1959; za: Giroux 1981, s. 91). Jako że w paradygmacie funkcjonalistycznym pytania o społeczne i ekonomiczne implikacje edukacji i polityki oświatowej sprowadzały się jedynie do pytań o skuteczność i równość w udostępnianiu uczniom możliwości społecznej mobilności, jaką ponoć daje wykształcenie, powstające na tym gruncie teorie edukacyjne nie interesowały się związkiem edukacji z władzą, konfliktami klasowymi i kontrolą społeczną. Ponawiające się doniesienia o porażkach edukacyjnych uczniów wywodzących się z klasy robotniczej spotykały się więc u socjologów edukacji z troską (zob.: Craft 1970), motywując ich do analizowania związków między klasą społeczną a osiągnięciami edukacyjnymi. Ponieważ jednak samą edukację

pojmowano jako uniwersalne „dobro samo w sobie”, konkluzją badań było zazwyczaj twierdzenie, że za porażkę, tak samo jak za sukces szkolny, odpowiada środowisko domowe. Dlatego uczniowie społecznie mniej uprzywilejowani powinni otrzymywać od państwa więcej edukacji albo być objęci wcześniejszą opieką pracowników społecznych, którzy zawczasu pomogą im w adaptacji do procesu kształcenia szkolnego (zob.: Lacey 1970). Charakteryzując stan teorii edukacyjnej w dwóch pierwszych dekadach drugiej połowy XX wieku, H. Giroux zauważał, że:

(z)redukowane do perspektywy przyznającej pierwszeństwo kwestiom efektywności, zarządzania i przewidywania, badania edukacyjne swą zdolność kwestionowania i rzucania wyzwań podstawowym imperatywom społeczeństwa dominującego oddały w pacht ideologii funkcjonalistycznej, zasilanej politycznie konserwatywnymi zasadami społecznej harmonii i normatywnego konsensu. W ramach perspektywy funkcjonalistycznej nie istniała dla pedagogów przestrzeń do stawiania pytań o relacje między pojęciami krytycznymi takimi jak ideologia, władza i walka klasowa i o ich związek z procesem kształcenia (Giroux 1981, s. 5).

Funkcjonalistyczną teorię edukacji inspirowało raczej marzenie o liberalnej demokracji, nie zaś jej rzeczywistość. Jej płytkie, jedynie zdroworozsądkowe rozumienie politycznej natury edukacji oraz jej związku z kulturą dominującą nie pozwalało funkcjonalistom i liberalom dostrzec uwikłania szkoły w ekonomiczną zależność od systemu, czyli, mówiąc ściślej, od racjonalności kapitalistycznej, w której reprodukowaniu szkoła, jak wkrótce miało się okazać, bierze zarówno pośredni, jak i bezpośredni udział.

Na tym tle, w latach 70. ubiegłego wieku, przy wyraźnych oznakach zmierzchu paradygmatu funkcjonalistycznego i słabnięciu wpływów pozytywizmu w teorii społecznej, na lewym skrzydle teorii kształtował się pogląd, że liberalna wizja bezkonfliktowego i apolitycznego funkcjonowania oświaty w społeczeństwie późnonowoczesnym wymaga krytyki bardziej radykalnej aniżeli to, które oferowało spojrzenie czysto fenomenologiczne, tj. takiej, która wykaże, że *kapitalistyczny proces produkcji, wraz ze swymi funkcjami, wymaga pewnych edukacyjnych efektów* (Willis 1983, s. 110; cyt. za: Aronowitz, Giroux 1986, s. 70) i to wcale nie interpretowanych – jak chciał T. Parsons, analizujący porażki lub sukcesy edukacyjne w kategoriach *koniecznej działalności, którą edukacja jako część systemu społecznego wykonuje dla całości społecznej* (Parsons 1959; za: Meighan 1993, s. 262). Pojawiło się tedy zapotrzebowanie na język krytyczny, za pomocą którego będzie można mówić o faktycznym społecznym kontekście edukacji oraz o walkach ideologicznych toczonych w jej obszarze. Z racji, że kontekst ów coraz wyraźniej odsłaniał swoje polityczne i ekonomiczne oblicze, radykalni teoretycy edukacji otwarcie twierdzili, że *szkoły jako instytucje można zrozumieć jedynie poprzez ich związek z państwem i z ekonomią*, ten zaś ujawnić można *na drodze analizy funkcjonowania szkół jako instytucji społecznej i kulturowej reprodukcji, czyli tego, jak legitymizują one kapitalistyczną racjonalność i podtrzymują dominujące praktyki społeczne* (Aronowitz, Giroux 1986, s. 69).

Reprodukcja to pojęcie oryginalnie Marksowskie. Aby to uwidocznic, przywołajmy klasyczne – i paradygmatyczne dla pedagogów radykalnych – ustępy z 23 rozdziału I księgi *Kapitału* (Marks, Engels 1887):

Spoleczeństwo nie może poniechać produkcji, podobnie jak nie może zaprzestać konsumpcji. Dlatego wszelki społeczny proces produkcji, rozpatrywany w ciągłym powiązaniu i w nieprzerwanym ruchu jego odnawiania się, jest zarazem procesem reprodukcji (s. 394).

Podtrzymywanie i reprodukcja klasy robotniczej jest i zawsze być musi koniecznym warunkiem reprodukcji kapitału (s. 398).

Kapitalistyczny proces produkcji, rozpatrywany jako proces ciągły, czyli jako proces reprodukcji, produkuje więc nie tylko towar i nie tylko wartość dodatkową; produkuje i reprodukuje sam stosunek kapitałowy: z jednej strony kapitalistę, z drugiej – robotnika najemnego (s. 401).

Takiego właśnie rozumienia reprodukcji uczyli się od K. Marksa teoretycy radykalni, czyniąc z niej kluczową kategorię w krytyce zastanych teorii edukacji. Próbom jego krytycznej eksploatacji – jak wspominała J. Anyon – towarzyszyło również Marksowskie z ducha przekonanie, że *kapitalizm jest zasadniczym źródłem systemowej, społecznej, ekonomicznej i edukacyjnej nierówności; klasa społeczna posiada społeczny i edukacyjny potencjał heurystyczny; zaś analiza kultury, towarzyszącej systemowi kapitalistycznemu, może stać się źródłem neomarksistowskiej praktyki – pedagogiki krytycznej uprawianej w klasie szkolnej* (Anyon 2011, s. 5). Spójrzmy teraz na społeczny kontekst i rolę edukacji przez pryzmat wymienionych kategorii, by móc później zaznaczyć ich obecność w kolejnych odsłonach teorii radykalnej. Przedstawmy, za K. Marksem, (1) kapitalizm jako model ekonomii z istoty swej wytwarzającej nierówności społeczne, (2) klasę społeczną, definiowaną jako stosunek do środków produkcji oraz (3) kulturę, rozumianą jako przestrzeń symboliczna, ideologicznie zawłaszczana przez klasę dominującą.

(1) Według klasycznej nauki K. Marksa kapitalizm to system ekonomiczny oparty na prywatnej własności środków produkcji. Oznacza to, że wytwórnie, fabryki, korporacje wszelkiego typu, niepubliczne uczelnie wyższe (to bardzo instruktyny przykład), etc. nie są posiadane wspólnie przez pracowników i właścicieli, lecz tylko przez właścicieli, którzy czerpią z nich swój zysk. Cały ten system nie byłby w stanie funkcjonować prawidłowo, gdyby nie był dodatkowo oparty na fundamentalnej nierówności, należącej zresztą do samej jego istoty. Oto bowiem właściciele biznesu muszą zarabiać, aby przetrwać, ci zaś, którzy biznesu nie posiadają, muszą, jeśli chcą utrzymać siebie i swoje rodziny, szukać w takowym pracy i dla niego pracować. W oczach kapitalisty pracownicy niewiele się różnią od towarów; kupuje się ich i sprzedaje na rynku po najniższej cenie. Aby osiągnąć zysk, właściciele biznesu muszą płacić pracownikom za ich pracę mniej, niż wynosi cena produktu, który ci swoją pracą wytwor-

rzyli. Wartość dodana, czyli ekstradochód ze sprzedaży produktu lub dostarczenia określonej usługi (np. edukacji), to zysk trafiający do kieszeni właściciela biznesu. Na tym też polega istota konfliktu klas w klasycznym marksizmie: stosunki między klasą posiadającą kapitał a klasą dla niego pracującą są antagonistyczne, gdyż wynikają z przeciwstawnych interesów. Kapitalista może się coraz bardziej bogacić tylko poprzez niedopuszczanie do ograniczenia jego marginesu zysku, tymczasem ograniczenia tego domagają się jego pracownicy, pragnący wyższych zarobków, związków zawodowych i większych pakietów socjalnych (zob.: Anyon 2011, s. 7–9).

(2) Ekonomiczne relacje klasowe w społeczeństwie kapitalistycznym mają wpływ na społeczną sytuację ludzi poza ich środowiskiem pracy. K. Marks pokazywał, że praca, jaką wykonujemy, oraz klasa ekonomiczna, w której praca ta nas umieszcza, w znacznym stopniu określa całość naszego życia, a więc takie jego aspekty jak: warunki egzystencjalne (np. mieszkalne), edukację, jaką odbieramy, ekonomiczne i społeczne możliwości, którymi dysponujemy lub które są nam niedostępne, nasze poglądy polityczne, etc. Myśl tę doskonale obrazuje znany fragment *Przedmowy do Przyczynku do krytyki ekonomii politycznej*, w którym K. Marks i F. Engels piszą, że:

(c) ałokształt stosunków produkcji tworzy ekonomiczną strukturę społeczeństwa, realną podstawę, na której wznosi się nadbudowa prawna i polityczna i której odpowiadają określone formy świadomości społecznej. Sposób produkcji życia materialnego uwarunkowuje społeczny, polityczny i duchowy proces życia w ogólności. Nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz, przeciwnie, byt społeczny ludzi określa ich świadomość (Marks, Engels 1949, s. 186).

Na tej podstawie K. Marks argumentował również, że relacja ekonomiczna oraz kontekst społeczny, w jakim istnieje klasa robotnicza, ogranicza możliwości wykroczenia poza jej sytuację, tj. wyzwolenia się ze stosunku wyzysku, determinującego całą jej egzystencję. Pojawia się tu przy okazji istotne spostrzeżenie, że to nie jakieś szczególne zdolności i zasługi są w kapitalizmie podstawowym źródłem awansu społecznego, lecz raczej przynależność klasowa, zaplecze domowe oraz możliwości, jakie zaplecze to na starcie oferuje (zob.: Anyon 2011, s. 9–11).

Myśl o przynależności klasowej jako otwierającej lub zamykającej szanse rozwoju życiowego ma kapitalne znaczenie w kontekście edukacyjnym, a jeśli chodzi o radykalnych teoretyków edukacji, leży u samych podstaw socjologii oświaty niezdolnej – jak twierdzili jeszcze pod koniec lat 60. – do wyjaśnienia przyczyn gorszych wyników szkolnych i porażek edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z klas robotniczych. Spośród kwestii, które można tu rozwinąć, przypomnijmy tylko, że badania socjologiczne wykazują, iż dzieci rodziców wywodzących się z klasy robotniczej już na starcie szkolnym mają niedobory spowodowane małą dbałością rodziców o ich rozwój intelektualny, brakiem dostępu do źródeł wiedzy oraz brakiem wzorców spowodowanym ograniczeniem kontaktów jedynie do osób o niskim poziomie intelektualnym. Stąd też dysponują one znacznie mniejszym kapitałem kulturowym niż ich

rówieśnicy, pochodzący z „lepszyc” rodzin, zawczasu dysponujący preferowanymi przez szkołę dyspozycjami, w tym językiem używanym przez pedagogów, na co zwracali uwagę P. Bourdieu i B. Bernstein. Losy szkolne, a w dalszej kolejności losy życiowe uczniów, toczą się w efekcie tych różnic – i wynikającej z nich selekcji szkolnej – zazwyczaj w innych kierunkach. Jednym przynoszą awans społeczny i sukces życiowy, drugim oferują powtórzenie drogi rodziców – porażkę edukacyjną lub przerwania edukacji na wczesnych etapach, co postrzegane jest jako „naturalne” i w pełni „zasłużone” (zob.: Kwieciński 2002).

(3) Marksowskie pojęcie kultury redukuje się do ideologii, czyli spreparowanej wizji rzeczywistości, którą burżuazja, czyli klasa dominująca, narzuca proletariatu. Kwestia, jaką K. Marks chciał wyjaśnić za pomocą analizy kultury jako ideologii, polegała na dysponowaniu przez burżuazję statusem klasy dominującej, pomimo że w społeczeństwie jest ona mniejszością. Doszedł tedy do wniosku, że dominacja burżuazji w społeczeństwie i w państwie możliwa jest dzięki sprawowaniu przez nią władzy nad kulturą. Dokonuje się to poprzez promowanie określonych postaw, wzorów i wartości, upowszechnianie przekonań, poglądów i idei wspierających system oraz interesy tych, którzy dzięki niemu sami odnoszą zysk. W *Ideologii niemieckiej* K. Marks i F. Engels dobitnie wyłożyli swój pogląd na trwałość *status quo*, dzielącego społeczeństwo na rządzących i rządzonych dzięki kontrolowaniu przez rządzących publicznej przestrzeni symbolicznej:

(m)ysli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi, tzn. ta klasa, która jest w społeczeństwie panującą siłą „materialną”, stanowi zarazem jego panującą siłą „duchową”. Klasa mająca w swym rozporządzeniu środki produkcji materialnej dysponuje też przez to jednocześnie środkami produkcji duchowej, tak iż na ogół klasie tej podlegają dzięki temu również i myśli tych, którym do duchowej produkcji brak środków (Marks, Engels 1975, s. 50).

Wiemy, że w późnonowoczesnym społeczeństwie kapitalistycznym rząd, czyli jawna władza polityczna, a także media, produkują idee i prawdy, tj. ideologie, które narzucane są jako obrazy i interpretacje świata, z którymi mamy się identyfikować i które mamy przyjąć jako obiektywnie obowiązujące. Najważniejsze jest jednak, by zrozumieć, że ideologie te wytwarzane są i kierowane w społeczeństwo przez instytucje działające z ramienia i na rzecz władzy i klasy dominującej. Według słów samego K. Marksa kluczową rolę odgrywa tu szkoła. Operując zarówno jawnym, jak i ukrytym programem, szkoła ma za zadanie wdrażać jednostki do uczestniczenia w istniejącym systemie ekonomicznym, akceptowania i reprodukcji go (zob.: Althusser 2006, s. 13–15). Za przykład niech posłuży choćby akcentowanie współzawodnictwa w nauce lub organizowanie dnia szkolnego, przypominającego standardowy dzień pracy w „biurze”, zakładzie pracy albo korporacji. Podkreślając rolę szkoły w dobrym tresowaniu ludzi do przyjęcia dominującej ideologii, K. Marks i F. Engels tak zwracali się do *bourgeois*:

(a) czy i o waszym wychowaniu nie decyduje społeczeństwo? Przez stosunki społeczne, w których się wasze wychowanie odbywa, przez mniej lub bardziej pośrednią czy bezpośrednią ingerencję społeczeństwa za pomocą szkoły itd.? Oddziaływanie społeczeństwa na wychowanie nie jest wynalazkiem komunistów; komuniści jedynie zmieniają charakter tego oddziaływania, wrywają wychowanie spod wpływu klasy panującej (Marks, Engels 2000, s. 26).

W części trzeciej artykułu powrócę do tych wątków. Tymczasem zwróćmy uwagę na podobne poszukiwania brytyjskiej „nowej socjologii edukacji”.

Szkola pod lupą: początki „nowej socjologii edukacji” w Wielkiej Brytanii

Między wcześniejszymi socjologicznymi badaniami edukacyjnymi a tzw. nową socjologią edukacji zachodziła diametralna różnica w podejściu do wyjaśniania przyczyn problemów i niepowodzeń szkolnych młodzieży z klasy robotniczej. Pouczająco pisze o tym G. Whitty w książce *Sociology and School Knowledge* (1985), poświęconej intelektualnej historii tego nurtu. Jak pamiętamy, bardziej tradycyjne interpretacje i propozycje reform podkreślały kwestie środowiska domowego oraz dostępu do edukacji jako czynniki decydujące o sukcesie lub porażce edukacyjnej uczniów. Pytania o to, co dzieje się w szkole w ramach realizowania programu, o przebieg formalnego i nieformalnego procesu kształcenia w szkołach i o samą naturę edukacji były w socjologii oświaty do późnych lat 60. niemal całkowicie nieobecne (Whitty 1985, s. 10). Dopiero gdy rozwiązania mające jakoś zaradzić edukacyjnemu *underachievement* sporej grupy ludzi były objawiać swą niską skuteczność, *socjologowie edukacji zaczęli zwracać szczególną uwagę na istotę tego, z czym dokładnie nie radzą sobie uczniowie wywodzący się z klas robotniczych* (tamże, s. 11). Specyfika programu nowej socjologii edukacji polegała tedy na radykalnej zmianie orientacji badawczej. Z analizy pozaszkolnych uwarunkowań osiągnięć edukacyjnych akcent przeniesiono na analizę samej struktury organizacyjnej szkolnictwa oraz procesu nauczania szkolnego. W tym kontekście G. Whitty polecał pod rozwagę słowa R. Williamsa – walijskiego kulturoznawcy i pisarza związanego z marksistowskim ruchem *Nowej Lewicy* – który jeszcze w 1965 roku twierdził, że prawdziwym wyzwaniem dla studiów edukacyjnych jest nie tyle powszechność edukacji, tj. jej równa dystrybucja, ile krytyczne spojrzenie na sam program i metodykę kształcenia. Pisał:

koncentruje się dziś uwagę (...) na takiej organizacji szkolnictwa na poziomie średnim, która doprowadzi do dostępności prawdziwie ogólnego wykształcenia dla wszystkich. Konkretnie propozycje w tej kwestii są interesujące i podjęto już wiele

udanych eksperymentów. Wszelako faktem pozostaje, iż w każdym tego typu przedsięwzięciu kluczowe jest pytanie o program nauczania i metodykę kształcenia, dlatego trudno obecnie twierdzić, jakoby jedynym dylematem programów gimnazjalnego i licealnego było szersze jego dystrybuowanie (Williams 1965, s. 171; cyt. za: Whitty 1985, s. 11).

Podobnie do krytycznych pytań o związek szkoły z kontrolą społeczną nawoływał poznawany w tamtych czasie w Wielkiej Brytanii ruch *deschooling* i nurt antypedagogiki (Illich 1971), a także nestor brytyjskiej socjologii edukacji, M.F.D. Young, który w zredagowanej przez siebie książce o znaczącym tytule *Knowledge and Social Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971a) upominał się o ściśle socjologiczne i historyczne spojrzenie na program nauczania szkolnego (Young 1971b). Wszystkie te wczesne interwencje G. Whitty (1985, s. 12) zasadnie identyfikował jako zaprzeczenia socjologicznego paradygmatu zgody (konsensusu społecznego), który we wczesnych latach 70. zaczął się szybko rozpadać pod wpływem rosnącego społecznego zwątpienia, iż rządowa polityka społeczna i edukacyjna jest w stanie skutecznie zwalczyć nierówności i ustanowić sprawiedliwe i egalitarne społeczeństwo.

Tak oto nowa socjologia edukacji zaczęła ze zdwojoną czujnością przyglądać się szkole. Program nauczania stał się teraz głównym obiektem zainteresowań badaczy ośmielonych nową perspektywą. Punktem wyjścia ich analiz było rewolucyjne wówczas odkrycie socjologii wiedzy (Berger, Luckman 1967/1983). Jeżeli rzeczywistość jest społecznie konstruowana, to nie ma powodu, by coś innego zakładać o istocie *curriculum* (zob.: Young 1971b; 1972; 1973). W artykule *On the Curriculum* B. Bernstein jako jeden z pierwszych socjologów zaznaczał, że:

nie istnieje żadna odgórna definicja tego, jak ma być wykorzystywany czas w edukacji, albo jaki status mają poszczególne jej treści oraz relacje między nimi. Akcentuję społeczną naturę owego systemu wyborów, z którego dopiero wylania się konstelacja zwana programem nauczania (Bernstein 1973, s. 80; 2003, s. 72).

Podkreślenie społecznej natury programu nauczania otwierało zupełnie nową możliwość przyglądania się jego historycznej i kulturowej zmienności – patrzenia nań z perspektywy kulturoznawczej. Sugerowało też istnienie konkretnych, choć historycznie zmiennych interesów i wartości, zawartych w szkolnych programach nauczania, które można badać socjologicznie tak jak każdy inny rodzaj społecznej wiedzy i praktyki.

We wczesnych latach 70. brytyjska nowa socjologia edukacji ruszyła z programem empirycznych badań nad charakterem i funkcją jawnej i ukrytej wiedzy operującej w środowisku szkolnym. Bardzo wczesnie odkryto, że z epistemologicznego punktu widzenia w nauczaniu szkolnym dokonuje się podziału na coś, co można by określić „wiedzą wyższego i niższego stopnia”. Ta pierwsza miała być oczywiście postrzegana jako bardziej prawomocna. Jak pisał M. Young:

Nie ma wątpliwości, że praktyki nauczycieli – wykładanie, konstruowanie programu, egzaminowanie, pisanie podręczników, etc. – opierają się ni mniej, ni więcej, tylko na założeniu o wyższości wiedzy akademickiej (Young 1971b, s. 214).

Zastanawiających obserwacji na ten temat dostarczyło studium przypadku z socjologii edukacji G. Vulliamy'ego (1976), w którym autor pokazał, jak na szkolnych zajęciach z muzyki dokonuje się selekcji i kulturowej waloryzacji ekspresji artystycznej w oparciu o podział na to, co „poważne” i „niepoważne”. W programie nauczania znalazła się muzyka klasyczna i awangardowa. Z kolei muzyka, która mogłaby stanowić element znaczącego doświadczenia uczniów, została wykluczona jako niewarta uwagi. Dodatkowo – na co w swojej książce zwrócił uwagę G. Whitty (1986, s. 18) – nauczyciele muzyki zakładali, że tylko ci uczniowie, którzy doskonale radzą sobie z innymi przedmiotami, będą „dobrzy z muzyki”, zaś uczniowie, notujący słabsze wyniki w nauce, również i z muzyką będą mieli problemy. W ten sposób nauczyciele dawali wyraz pogładowi, że uczniowie z uboższych środowisk albo ci wywodzący się z klasy robotniczej, są mniej muzycznie uzdolnieni. To jednak nie wszystko. Jak uważał G. Whitty, studium G. Vulliamy'ego bliskie było odkryciom P. Bourdieu, gdyż wyraźnie wskazywało, że:

z racji że cechy edukacji muzycznej, na które wskazywał Vuillamy, najprawdopodobniej „miałyby sens” lub w większym stopniu zdawałyby się „istotne” dzieciom pracowników profesjonalnych i zarządzających niż dzieciom z klas robotniczych, zachodziła możliwość sugerowania, iż selekcja wiedzy programowej, w tym przynajmniej przypadku, była nachylona w kierunku interesów klasy średniej. W ramach tego spojrzenia istniejące koncepcje nauczania muzyki w szkole można postrzegać jako promowanie porażki edukacyjnej tych, którzy doświadczają braku ciągłości między kulturą szkoły a życiem zewnętrznym, oraz legitymizowanie sukcesu jednostek zawczasu zaznajomionych z kulturą szkoły (tamże, s. 18).

Podobnych opracowań z zakresu wczesnej nowej socjologii edukacji w Wielkiej Brytanii można wymieniać znacznie więcej. Dodajmy tymczasem, że tym, co łączyło omawiane socjologiczne analizy nauczania szkolnego, i tym, co było w nich nowatorskie, było przekonanie, że w szkole działa nie tylko jawny program, lecz także program ukryty – *hidden curriculum*. Po raz pierwszy sproblematyzował go Benson R. Snyder w roku 1970 w książce o tym samym tytule, traktującej o nieoficjalnych normach akademickich i społecznych, blokujących rozwój niezależnego myślenia u studentów Massachusetts Institute of Technology. Jedno oblicze *hidden curriculum* – twierdzono – miało polegać na nie tak bardzo ukrytej, społecznej i kulturowej inklinacji szkoły do rewindykowania wartości i znaczeń, z którymi identyfikować się może tylko jedna klasa ekonomiczna przy symbolicznej stracie klasy „niżej” społecznie usytuowanej. Ale ten drugi, nie tak łatwo dostrzegalny aspekt tego, czego i jak uczy się w szkole, wydawał się bardziej związany z kontrolą społeczną, dominacją jednej

klasy ekonomicznej nad drugą i podtrzymywaniem *status quo*, niż z transmisją ideologicznie neutralnej wiedzy i dyspozycji. Jak komentował G. Whitty:

pierwszy argument wskazywał, iż pewni uczniowie oblewali dany przedmiot z powodu braku powiązania szkolnych kryteriów sukcesu z ich kulturowym doświadczeniem w świecie zewnętrznym; drugi zaś implikował, że uczniów z klas robotniczych utrzymywano w ich miejscach poprzez wyuczanie swoistego poglądu na to, jak urządzony jest świat. W pierwszym przypadku struktura klasowa miała być podtrzymywana, gdyż uczniowie z klas robotniczych nie potrafili opanować tego, co szkoła uznaje za istotne, w drugim zaś proces ten opierał się na tym właśnie, czego uczą się oni w szkole – a więc akceptowania i (jeśli to możliwe) respektowania status quo (1985, s. 20).

Pomimo fundamentalnych zwrotów i odkryć, jakich dokonano w ramach wczesnych studiów nowej socjologii edukacji, można jednakże wskazywać na pewne słabości tego nurtu. Reprezentujący go badacze, choć znane już im były propozycje P. Bourdieu, B. Bernsteina i L. Althussera, kierowali się raczej założeniami socjologii fenomenologicznej, ufundowanej na myśli E. Husserla i rozwijanej przez Maxa Webera i A. Schütza, marginalizowali zaś podejścia zorientowane bardziej strukturalnie. Socjologia fenomenologiczna przedmiotem swych badań czyniła świat życia codziennego i przeżywanego jako przed- i ponadnaukowy układ odniesienia. Interesowała się tedy odsłanianiem subiektywnej strony ludzkich działań poprzez badanie świadomości. W socjologicznych studiach nad edukacją przekładało się to na akcentowanie roli świadomości nauczyciela oraz procesu definiowania rzeczywistości w klasie szkolnej, służącego podtrzymywaniu albo kwestionowaniu nierówności społecznych. W ten sposób pomijano kwestię strukturalnego zakotwiczenia szkoły, a pytania typu: „po co istnieje szkoła?”, „czyim interesom służy?”, „dlaczego rzeczywistość konstruowana w ramach szkolnego programu nauczania wygląda tak, jak wygląda?”, pozostawały w tle optymistycznych konkluzji, że oto struktura społeczna może ulec przemianie, jeśli tylko zmieni się świadomość tych, którzy ją podtrzymują. Taki też wniosek płynął z wpływowego artykułu G. Eslanda (1971), zamieszczonego w tomie *Knowledge and Control*, a także z przywoływanego studium G. Vulliamy'ego (1976). Ukazanie społecznego pochodzenia pedagogicznych założeń dotyczących wiedzy oraz metod jej transmisji otwierało drogę do ich alternatywnego przeformułowywania.

I rzeczywiście, to właśnie w rozwikłaniu kwestii związku programu nauczania z naturą szerszego społeczeństwa wczesne manifestacje nowej socjologii wiedzy okazywały się najsłabsze (Whitty 1985, s. 21). Ogólny optymizm płynący z tych badań co do możliwości zmiany pracy szkoły, za którą naturalnie pójdzie zmiana społeczna, nie uwzględniał politycznej złożoności społecznego i instytucjonalnego kontekstu jej oddziaływania. Stąd brała się potrzeba dalszej radykalizacji teorii edukacyjnej.

Orientacja neomarksistowska w nowej socjologii edukacji

Końcówka lat 60. była pamiętnym okresem nadziei na transformację społeczną i emancypację grup dotychczas zdominowanych. Do wiedzy, iż rzeczywistość społeczna jest społecznie tworzona, a więc podatna na redefinicję, dochodziła entuzjastyczna wiara, że dominująca konstrukcja rzeczywistości jest krucha i może zostać zmieniona – na przykład poprzez wdrożenie innych modeli nauczania albo edukację wielokulturową, albo poprzez strajki robotnicze – rozważano wiele opcji. Wprawdzie M. Foucault, a wcześniej J. Lacan, fundując francuski poststrukturalizm, studzili zapęły studentów rozprawiających o rewolcie wobec władzy i nierównym stosunkom społecznym, pokazując, że władza „pozytywna”, wywierająca bezpośredni nacisk na podmioty w celu ich podporządkowania, jest niczym w porównaniu z niejawnym, normalizującym i dyscyplinującym całe populacje oddziaływaniem władzy mikrofizycznej (według J. Lacana, buntujący się w 1968 studenci szukali zaledwie nowej formy identyfikacji, nowej, bardziej znośnej odmiany ujarznienia, tworząc przy tym fantazmat na temat własnej wolności), lecz w socjologii edukacji wczesnych lat 70. wciąż utrzymywał się pogląd, że zreformowana praktyka pedagogiczna na poziomie „mikro” nie tylko przemieni edukację, lecz również przyczyni się do subwersji społecznego *status quo*.

W takim klimacie kulturowym i intelektualnym na scenę wkraczają socjologowie otwarcie neomarksistowscy – radykałowie, proponujący dla odmiany spojrzeć na szkolnictwo z perspektywy „makro”. Twierdzą oni, że przyczyn nierówności w osiągnięciach szkolnych uczniów nie wystarczy szukać tylko w działaniach nauczycieli, administratorów, przedsiębiorców czy decydentów politycznych, lecz w szerszej strukturze i filozofii funkcjonowania kapitalistycznego społeczeństwa, leżących u podstaw organizacji systemu oświatowego. Do filozofii i socjologii edukacji powracała nauka Marksa, a wraz z nią przekonanie, że szkoła pozostaje oporna na zmianę nie dlatego, że zawodzą zarządzający nią ludzie i ich metody, lecz dlatego, że stanowi ona ściśle powiązany z państwem i potężny aparat reprodukcji istniejącego systemu ekonomicznego.

Historycznie rzecz ujmując, jako pierwsi o reprodukcji społeczno-kulturowej przy udziale systemu oświatowego mówili P. Bourdieu i L. Althusser. Praca *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, napisana wspólnie przez P. Bourdieu i L. Wacquant, została opublikowana we Francji w 1970 roku. Tekst L. Althussera *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Ideologia i aparaty ideologiczne państwa)* również powstał w roku 1970, a następnie został udostępniony w angielskim tłumaczeniu w zbiorze *Lenin and Philosophy and Other Essays* (Althusser 1971). Inaczej było z *La Reproduction*. Dzieło to przetłumaczono na język angielski po siedmiu latach, nadając mu tytuł *Reproduction in Education, Society, and Cul-*

ture. W Wielkiej Brytanii znano wszelako dwa ważne teksty P. Bourdieu zamieszczone w przywoływanej książce R. F. D. Younga (1971). Były to: *Intellectual field and creative project* oraz *Systems of education and systems of thought* (Bourdieu 1971a; 1971b), w których autor przedstawiał nowatorski pogląd, że:

szkoły są społecznie zobiektywizowanymi strukturami, które generują wszystkie inne praktyki. Pole instytucjonalnej edukacji jest bardzo wpływowe, lecz jego obecna forma stanowi rezultat wcześniejszego działania społecznego. Jego wartości są czytelne wewnątrz, a celem systemu jest ich reprodukcja (Robbins 1998, s. 30).

Nie zmieniało to jednak faktu, że w latach 70. zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Wielkiej Brytanii, prace P. Bourdieu nie były wykorzystywane w celu teoretycznego wsparcia radykalnego ruchu na rzecz reformy systemu oświaty (Robbins 1998, s. 33; Whitty 1985, s. 24). Nieco lepiej sprawa przedstawiała się z L. Althusserem, choć odczytywanym przez teoretyków neomarksistowskich w funkcjonalistyczny i wybiórczy sposób. Z kolei idee A. Gramsciego i R. Williamsa – neomarksistów rozwijających dla filozofii edukacji pojęcie hegemonii – były nieznane. Myśl kulturoznawczą R. Williamsa, podkreślającego za A. Gramscim, że *instytucje edukacyjne są zwykle głównymi agencjami transmisji kultury dominującej* (Williams 1976, s. 205), wprowadzał do studiów edukacyjnych dopiero M.W. Apple w przełomowej pracy *Ideology and Curriculum* (1979/1990).

Pierwszym, uznanym w kręgach edukacyjnych neomarksistowskim opracowaniem analitycznie łączącym poziom „mikro” (szkoła, klasa szkolna, działanie nauczyciela, etc.) z poziomem „makro” (władza i ekonomia kapitalistyczna), była książka *Schooling in Capitalist America* H. Bowlesa i S. Gintisa (1976) (Anyon, 2011, s. 19). Nie było to pierwsze studium teoretyczne aplikujące idee neomarksistowskie do edukacji. Była to – powtórzmy – pierwsza szeroko dostrzeżona taka próba. Wśród przedstawicieli nowej socjologii edukacji w Wielkiej Brytanii książka H. Bowlesa i S. Gintisa od razu zdobyła dużą popularność i urosła do rangi pracy przełomowej, gdyż teoretyczny radykalizm „nowego” spojrzenia na szkołę przez pryzmat kategorii władzy i kontroli społecznej uzupełniała o radykalizm polityczny, uznając ekonomię kapitalizmu za kwestię podstawową dla zrozumienia procesów zachodzących w szkole. Rację ma więc G. Whitty, twierdząc, że to właśnie „*Schooling in Capitalist America*” mocno osadziła teorię neomarksistowską w brytyjskiej socjologii edukacji (1985, s. 25).

Prowadzi to nas do wniosku, iż teoria neomarksistowska dynamicznie rozwijała się od drugiej połowy lat 70. jako odłam nowej socjologii edukacji w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych, a z racji, że stawiała sobie zadanie ukazania, jak szkoły reprodukcją logikę kapitału poprzez ideologiczne i materialne formy uprzywilejowywania i dominacji, stanowiła właściwą podstawę i źródło kielkującej z jej gruntu pedagogiki radykalnej, która – po niedługim czasie – została określona przez H. Giroux mianem pedagogiki krytycznej. Głosiła ona, że wykorzystywany w neomarksizmie *język krytyki pragnie wzbogacić o język nadziei* (Giroux 2005b, s. 114)

i wypracować teorię i praktykę pedagogiczną mającą wyposażyć uczniów w wiedzę i kompetencje niezbędne do tego, by opierać się władzy i kontestować dostępne spektrum wyborów zapewniających rozwój ekonomiczny, polityczny, kulturalny, społeczny i intelektualny (Giroux, Searls-Giroux 2004, s. 113). Wątek ten będziemy kontynuować w drugiej części niniejszego opracowania. Na razie powróćmy do książki H. Bowlesa i S. Gintisa.

Schooling in Capitalist America przedstawiało tezę, że doświadczenia i umiejętności, jakie uczniowie zdobywają w szkole, mają związek z klasą społeczną, do jakiej należą, dlatego noszą one uderzające podobieństwo do doświadczeń i umiejętności, jakie w przyszłości będą charakteryzować ich pozycje zawodowe. Innymi słowy – twierdzili – że istnieje strukturalna korespondencja między społecznymi relacjami w edukacji a relacjami produkcji. Tak w skrócie można wyjaśnić kluczowe pojęcie książki – tzw. zasadę korespondencji (*correspondence principle*). Przytoczmy dłuższą wypowiedź autorów:

Struktura relacji społecznych na polu oświaty nie tylko przyzwyczajają ucznia do dyscypliny miejsca pracy, lecz także rozwija w nim typy zachowania, sposoby auto-prezentacji, obraz samego siebie oraz identyfikacje klasowe będące kluczowym elementem zawodowej adekwatności. W szczególności relacje między administratorami a nauczycielami, między nauczycielami a studentami, uczniami i uczniami oraz uczniami i ich pracą w okresie późniejszym replikują hierarchiczny podział pracy. Owe zhierarchizowane relacje widoczne są w wertykalnych liniach oddziaływania autorytetu: od administracji, przez nauczycieli, po studentów. Alienacja pracy odzwierciedla się w uczniowskim braku kontroli nad treściami kształcenia oraz w motywowaniu do pracy szkolnej przy użyciu systemu ocen i innych zewnętrznych nagród, nie zaś poprzez zwiększanie integracji ucznia z procesem uczenia się lub wynikiem (wiedzą) edukacyjnego „procesu produkcji”. Fragmentacja pracy widoczna jest w posiadającym instytucjonalną sankcję i w istocie destrukcyjnym współzawodnictwie między uczniami, napędzanym przez ciągle, pozornie merytokracyjne rankingowanie i ewaluacje (Bowles, Gintis 1976, s. 131).

Podkreślając, iż relacje społeczne, jakie odnajdujemy w instytucjach edukacyjnych, odpowiadają relacjom dominacji i podporządkowania w sferze ekonomicznej, H. Bowles i S. Gintis zadawali zdecydowany cios temu, co sami nazywali „liberalną ideologią edukacji”, w myśl której oświata, z definicji zwalczając nierówności społeczne, ma równo wszystkim uczniom służyć w samorozwoju, otwierającym im drogę do przemieszczania się w górę drabiny społecznej. Okazywało się bowiem, że edukacja bardziej reprodukuje nierówne pozycje zawodowe i kapitałowe, które wytwarza system, niż promuje mobilność w ramach realnie dostępnych w nim możliwości. Jest tak dlatego, że ekonomia nie tylko wytwarza towary, lecz tworzy także ludzi, proces ten jest zaś podporządkowany imperatywom profitu i dominacji, a nie realnym potrzebom ludzkim. System oświaty pełni więc w rzeczywistości jedną funkcję: jest nią

produktowanie i reproduktowanie siły roboczej mającej efektywnie wpasować się w struktury i wzorce nierówności, wytwarzane i wymagane przez kapitalistyczny system produkcji, uznając je przy tym za w pełni prawomocne. Jak pisali autorzy, *głównym elementem integracyjnej funkcji edukacji jest legitymizacja istniejących antynomii społecznych* (tamże, s. 102).

Choć zarysowana wyżej charakterystyka stanowiska H. Bowlesa i S. Gintisa nie jest wyczerpująca, pozostaje mieć nadzieję, że oddaje ona główną intencję autorów, polegającą na ukazaniu szkoły jako instytucji legitymizującej i reproduktującej nierówności społeczne, zależnie od klasy pochodzenia uczniów, pedagogicznie *trackującej* ich, by użyć tego trudno przetłumaczalnego terminu, ku odmiennym i rozbieżnym ścieżkom życiowym i ekonomicznym. Do książki *Schooling in Capitalist America* wrócimy w drugiej części opracowania, przy okazji omawiania Girouxowskiej krytyki neomarksistowskiej teorii edukacyjnej. Obecnie przyjrzymy się studiom mającym na celu weryfikację twierdzeń H. Bowlesa i S. Gintisa w oparciu o dane empiryczne.

W historii neomarksistowskiej teorii edukacyjnej poczesne miejsce zajmują badania J. Anyon (1980, 1981a, 1981b, 1983), zrealizowane w późnych latach 70. w odmiennych kulturowo środowiskach czterech szkół podstawowych: (1) dwóch gromadzących uczniów pochodzących z rodzin robotniczych, (2) jednej uczniów wywodzących się z klasy średniej i (3) dwóch szkół dla dzieci bardzo zamożnych rodziców. Trzy pierwsze szkoły ulokowane były w średniej wielkości dzielnicy miejskiej, dwie pozostałe mieściły się w jednej z podmiejskich dzielnic New Jersey. J. Anyon przyglądała się interakcjom szkolnym i zadaniom zlecanym uczniom, systematyzując różnice między nimi warunkowane przez czynnik klasy społecznej, którą szkoły te odpowiednio kształciły. W poniższej krótkiej rekonstrukcji oprę się na książce *Marxism and Education* (Anyon 2011), w której autorka raz jeszcze potwierdza pogląd H. Bowlesa i S. Gintisa, iż zachodzi *wyraźna korespondencja między cechami i umiejętnościami, nabywanymi w ramach systemu edukacyjnego, a potrzebami ekonomii (ryнку pracy)* (Anyon 2011, s. 32).

(1) Jak wynikało z obserwacji J. Anyon, w dwóch szkołach gromadzących uczniów z klasy robotniczej praca polegała na podążaniu krok w krok za mechanicznymi procedurami, wymagającymi od uczniów minimalnej liczby decyzji i wyborów. Nauczyciele rzadko wyjaśniali, dlaczego dane zadanie ma być realizowane albo jaka idea leży za poszczególnymi procedurami, nadając im szerszy sens i znaczenie. Zasady pracy, z reguły spisane na tablicy, sprowadzały się do kroków, jakie jeden po drugim mieli wykonać uczniowie, pracę zaś oceniano jaką dobrze wykonaną wtedy, gdy uczniowie podążyli w jej realizacji wcześniej zaprezentowanymi, następującymi po sobie krokami (tamże, s. 23). Dominujący w klasie nauczyciel bez przerwy wydawał uczniom rozkazy tonem imperatywnym, stąd też, jak nietrudno zgadnąć, atmosfera w klasie przesycona była zarówno biernym, jak i aktywnym oporem (tamże, s. 24), uczniowie zaś powtarzali, że „nauczyciel niczego ich nie uczy”. Według komentarza J. Anyon:

jasne jest, że tego typu doświadczenia w dużej mierze przypominają rutynowe, mało gratyfikujące zadania manualne wraz z towarzyszącą im kontrolą typową dla stanowisk zajmowanych przez klasę robotniczą. Niewykwalifikowani robotnicy przemysłowi, pracownicy biurowi, przedstawiciele handlowi, niżsi pracownicy służby zdrowia, reprezentujący całkiem duży procent zawodów w Stanach Zjednoczonych, mają do czynienia z zadaniami zawodowymi i kontrolą wcale nieodbiegającymi od tego, do czego szkoły przygotowywały swoich uczniów. I, co zrozumiacie, opór robotniczy jest stale obecny w podobnych warunkach pracy (tamże, s. 24).

(2) W szkole dla dzieci rodziców reprezentujących klasę średnią praca polegała na udzielaniu „właściwych odpowiedzi”. Ci, którzy dostarczali wystarczająco dużo dobrych odpowiedzi, oceniani byli wysoko. Ażeby dotrzeć do właściwych odpowiedzi, należało podać za wskazówkami, lecz wskazówki te często polegały na zachęcie do pomyślenia, dokonania wyboru, podjęcia jakiejś decyzji. Gdy nauczyciel wyjaśniał zadanie albo materiał, pokazywał wiele sposobów rozwiązania danego problemu i mówił: „chcę mieć pewność, że wszyscy wiecie, co robicie, więc słuchajcie dokładnie”, dlatego podczas sprawdzania zadania domowego uczniowie proszeni byli o powiedzenie, jak dotarli do rozwiązania postawionego problemu (matematyka). Praca szkolna nie wymagała dużej kreatywności; większą uwagę zwracano natomiast na sposób wypowiedzania się dzieci, rozwijania idei i przekazywania swych uczuć, choć autorka podkreślała, że nauczyciele byli w swej metodyce wyraźnie świadomi procesów kognitywnych działających w tle uczenia się i nauczania. Zarządzanie klasą i czasem oscylowało między luźnym a surowym. Decyzje i oceny nauczyciela opierały się na wcześniej ustalonych, zewnętrznych kryteriach i zasadach udostępnionych uczniom (tamże, s. 26–27). Jak komentowała J. Anyon:

widoczne jest, że wiele spośród zawodów klasy średniej wymaga więcej podejmowania decyzji, konceptualizacji i wyboru. Szkoła klasy średniej, poprzez akcentowanie wspomnianych umiejętności, przygotowuje uczniów do prac tego właśnie wymagających, takich jak nauczanie, praca w służbach, zarządzanie, etc. (tamże, s. 27).

(3) Doświadczenie szkolne uczniów z rodzin zamożnych diametralnie różniło się od doświadczeń poprzednich grup. Tutaj pracę rozumiano jako kreatywną aktywność, wykonywaną całkowicie niezależnie. Uczniów bez przerwy instruowano i zachęcano, by wyrażali i aplikowali idee i koncepcje. Dobry uczeń to taki, który twórczo ilustruje i stosuje zazwyczaj swoje własne idee, wykorzystując do tego pewną metodę oraz zebrany materiał, w tym wiedzę. Wytwory pracy realizowanej w klasie, takie jak opowiadania, krótkie komentarze, eseje, murale, grafy, rękodzieła itp., nie powinny – jeśli mają być uznane za bardzo dobre – przypominać niczyich innych, powinny za to objawiać indywidualność ich wykonawcy. Jedyne zasady, jakich słuchać mieli uczniowie, dotyczyły raczej wzmiankowanej kreatywności i indywidualności, dlatego praca polegała w przeważającej mierze nie tylko na aktywności konceptualnej, lecz

również na odkrywaniu, konstruowaniu i wytwarzaniu znaczeń (tamże, s. 27–29). I znów spójrzmy na komentarz autorki:

do zawodów, w których uznawany się jest za „zasobnego profesjonalistę”, zalicza się zaawansowanych informatyków, projektantów, wysokich stanowiskiem pracowników reklamy, sztuki, mediów, a także lekarzy, profesorów akademickich i wszystkie inne zawody, w których kreatywność i posługiwanie się systemami symbolicznymi jest wysoko wynagradzana. Kontrola polega tutaj na negocjowaniu ze współpracownikami oraz z tymi, którym się podlega. Dzieci kształcące się w takiej bogatej szkole dla przyszłych profesjonalistów otrzymywały dobre przygotowanie do tego typu pracy (tamże, s. 29).

Pomimo iż studium J. Anyon wychodziło z założeń neomarksistowskich i potwierdzało spostrzeżenia H. Bowlesa i P. Willisa, niosło ono pewną nową jakość w porównaniu z wcześniejszymi opracowaniami budowanymi wokół zasady korespondencji. O ile o pracy *Schooling in Capitalist America* można było powiedzieć, że adaptuje ona w sumie monolityczny obraz szkoły jako instytucji ściśle konserwatywnej i pod tym względem zbliża się w swej analizie ukrytego programu do pozycji funkcjonalistycznych, które miała wszakże próbować odeprzeć (Whitty 1985, s. 47), o tyle badania J. Anyon pokazywały, że *hidden curriculum* to nie tylko deterministyczny mechanizm społecznej kontroli i reprodukcji kulturowej i ekonomicznej, lecz również oddziaływanie szkoły spotykające się z czymś w rodzaju ideologicznej opozycji. J. Anyon otwierała perspektywę pytań o szkołę nie jako kreatora specyficznych dyspozycji i cech osobowościowych, lecz jako instytucję wykształcającą w podmiotach stosunek do produkcji, a konkretniej mówiąc – do kapitału. Wraz z tym odkryciem, kwestionującym mechaniczną prostotę teorii korespondencji w wydaniu H. Bowlesa i S. Gintisa, szła identyfikacja przez J. Anyon jeszcze jednego wymiaru ukrytego programu szkoły, który w radykalnych teoriach neomarksizmu nie był dotychczas zauważany. Pisząc w artykule wprowadzającym w tematykę jej badań, że:

u dzieci z klasy robotniczej rozwija się potencjalnie konfliktowa relacja z kapitałem (...). Nie tylko uczą się być potulne i posłuszne w obliczu zastanych i przyszłych degradujących warunków finansowego wyzysku. Nabywają również zdolności oporu (Anyon 1980, s. 88),

badaczka zwracała uwagę, iż ukryty program reprodukuje również formy oporu i walki, charakteryzujące siłę roboczą w procesie produkcji. Był to kolejny krok na drodze do dalszej radykalizacji teorii edukacyjnej, w której brakło dotychczas kategorii oporu edukacyjnego.

Aby uzupełnić obraz historii nurtu neomarksistowskiego i podkreślić jego znaczenie dla radykalnej pedagogiki, teorii i filozofii edukacji, ostatnim ważnym opracowaniem empirycznym, które należałoby omówić – szczególnie na tle badań J. Anyon – jest praca etnograficzna Brytyjczyka, P. Willisa, zatytułowana *Learning to Labour: How Working*

Class Kids Get Working Class Jobs?(1977). Tutaj również napotykałyśmy odważną próbę problematyzacji oporu edukacyjnego, w ramach której zauważa się, że kultura klasowa uczniów ma istotny wpływ na sposób, w jaki ci reaguja na ideologię i kulturę szkoły (tamże, s. 1).

Celem, jaki stawiał sobie P. Willis, było *zbadanie istotnych i głównych aspektów kultury klasy robotniczej* (tamże, s. 2) i pokazanie, że to ona *najskuteczniej przygotowuje chłopaków (lads) z klasy robotniczej do fizycznego wyzyskiwania ich potencjału pracowniczego* (tamże, s. 3). Wglądowi temu towarzyszyło jednakże przekonanie, że to, co zrazu uznać można za tragiczne skazanie na życiową porażkę, przez tychże chłopaków *doświadczane jest jako prawdziwa nauka, afirmacja przeznaczenia, a także jako forma oporu* (tamże). Ten kulturowy aspekt książki P. Willisa pozwalał kwalifikować ją inaczej niż opracowanie H. Bowlesa i S. Gintisa, albowiem zamiast wskazywać na szkołę jako instytucję totalnie determinującą los uczniów zależnie od ich społecznego pochodzenia, bardziej akcentował kulturę samych podmiotów edukacji jako wytworu kolektywnej praktyki, który pozostaje poza ideologicznym wpływem szkoły reprezentującej interesy i wartości klasy dominującej.

Pod tym względem powiedzieć można, że P. Willis dokonywał znacznie bardziej przekonującej próby dialektycznego połączenia struktur społecznych z ludzką podmiotowością, objawiającą się w planie historii, niż czyniło to studium J. Anyon. Dlaczego dialektycznego? Otóż w proponowanej przez P. Willisa optyce, radykalnym neomarksistowskim ujęciem edukacji było nie tyle objawienie jej reprodukcyjnego charakteru, za który odpowiedzialna jest dominacyjna siła szkoły, korelująca się z bezdyskusyjnie panującą ideologią kapitalistycznych, nierównych stosunków społecznych, ile uzmysłowienie, że adaptowanie się do pracy fizycznej stanowi *kluczowy i uprzywilejowany moment w ciągłej regeneracji kulturowych form klasy robotniczej* (tamże, s. 2), pojętej jako samoformowanie się w opozycji do obcego wpływu, której samo występowanie dowodzi niekompletności i relatywnej słabości wszelkich form reprodukcji i hegemonii kulturowej.

Ta kontrkultura wobec kultury szkoły, konstytuowana przez licealistów – „chłopaków” P. Willisa, przejawiała się w wielu działaniach przeciwstawiających się kulturze szkoły i bardziej lub mniej jawnie wykpiwających wartości i zasady, aby tylko nie zostać uznanym za konformistę złapanym na smycz systemu szkolnego. Pierwotnym źródłem tej opozycyjnej identyfikacji była, według P. Willisa, kultura środowiska, z którego wywodzili się sami uczniowie, kultura, w której praca umysłowa nie należy do najwyższej cenionych wartości. Jak świetnie wyjaśniali ten fenomen S. Aronowitz i H. Giroux (1986):

Najbardziej wymowny przykład tego typu oporu przejawia się w odrzuceniu przez „chłopaków” przekonania, że praca umysłowa jest czymś wartościowszym niż praca fizyczna. Chłopaki nie tylko odrzucają rzekomą wyższość pracy mentalnej; odrzucają również ideologię mówiącą, że szacunek i posłuszeństwo w przyszołości zapoczentuje wiedzę i sukcesem. Przeciwstawiają się jej, ponieważ kontr-

logika ucieleśniana przez ich rodziny, miejsca pracy i życie uliczne i konstytuująca ich kulturę wskazuje na istnienie innej, bardziej przekonującej rzeczywistości (s. 97).

Podkreślenie przez P. Willisa wagi kultury poszczególnych grup konstytuujących środowisko szkolne wiązało się z uznaniem jej za źródłową oś ich żywej podmiotowości oraz za medium, za pomocą którego wyrażać się może działanie kontrhegemoniczne. Wydaje się czytelne, że to właśnie przyswajając sobie te tezy P. Willisa, H. Giroux uczył się myśleć o wykorzystaniu oporu uczniowskiego dla potrzeb radykalnej pedagogii, dzięki której możliwe staje się analizowanie:

tego, jakie kontrhegemoniczne elementy zawarte są w takich polach kulturowych i jak to się dzieje, że zwyczajowo zostają one inkorporowane w kulturę dominującą i w konsekwencji pozbawione potencjału politycznego. Oczywista w takiej analizie jest potrzeba rozwijania w szkole strategii, dzięki którym opozycyjne kultury dałyby się uratować przed inkorporacją i przekształcić je w realną siłę polityczną (tamże, s. 99).

Ideologia i curriculum: uwagi o hegemonii i reprodukcji między strukturą a kulturą

Książka M. Apple *Ideology and Curriculum* z roku 1979 stanowiła merytorycznie zamkniętą syntezę i spektakularne rozświetlenie całej dekady obecności teorii neomarksistowskiej w studiach edukacyjnych. Była też świadectwem walki M. Apple o głębsze zrozumienie związku między kulturą a strukturą ekonomiczną, a także między wiedzą a władzą. Z racji, że problem ten – jak podkreślał badacz – *w coraz większej mierze stawał się dla niego kwestią natury strukturalnej* (Apple 1979/1990, s. 1), starał się on rozpatrzyć go w odniesieniu do serii krytycznych pytań generowanych w trybie argumentacji neomarksistowskiej, tradycji, która zdawała się mu *oferować najbardziej przekonujący schemat dla organizowania myślenia i działania w kwestii edukacyjnej* (tamże) i motywować do próby wyjaśnienia:

w jakiej mierze rodzaje zasobów kulturalnych i symboli selekcyonowanych i organizowanych przez szkoły są dialektycznie powiązane z typami normatywnej i konceptualnej świadomości, której nabycia wymaga stratyfikowane społeczeństwo (tamże, s. 2).

Podejście to miało w zamierzeniu uzupełniać neomarksistowskie stanowiska ekonomiczne, w myśl których reprodukcja, mobilność i selekcja społeczna są głównym obiektem analizy ekonomicznych funkcji szkoły. Aby ten cel osiągnąć,

twierdzi M. Apple, należy analizę ekonomiczną wzbogacić o orientację kulturową oraz o teorię ideologii, która w pełni objawi relację między dominacją ekonomiczną a kulturową w późnonowoczesnym społeczeństwie kapitalistycznym. Mając to na uwadze, podkreślić trzeba, że *Ideology and Curriculum* to dzieło traktujące przede wszystkim o złożonej filozofii, determinującej działania systemu oświatowego, nie zaś jedynie o ekonomii politycznej, z którą działanie tegoż koresponduje. W tym zwrocie teorii w stronę filozofii, kulturoznawstwa i teorii ideologii upatrywać należy ostateczną, zamykającą i podsumowującą dekadę 1970–1980, radykalizacji dyskursu neomarksizmu w studiach edukacyjnych. Jak zaznacza M. Apple: *nie istnieje sama tylko własność ekonomiczna; istnieje również własność symboliczna – kapitał kulturowy – który szkoła zachowuje i dystrybuuje* (tamże, s. 3) i dopiero dostrzeżenie tego faktu pozwala nam pełniej pojąć, jak szkoła tworzy i odtwarza formy świadomości, umożliwiające sprawowanie kontroli społecznej, bez potrzeby odwoływania się dominujących grup społecznych do jawnych mechanizmów dominacji. Czy więc to tylko relacje strukturalne determinują wszelkie aspekty szkolnictwa? Oznaczałoby to powrót na pozycje bardzo tradycyjnego marksizmu, w którym zakłada się, że skoro baza zawsze określa nadbudowę, to szkoła jest li tylko lustrem potrzeb systemu ekonomicznego, a nie tworem w pewnym stopniu autonomicznym. A może sfera kulturowa nie jest w całości odbiciem warunków i praktyk ekonomicznych? Może jest tak, że możliwość kontrolowania oświaty, a przez to naszego myślenia i codziennego życia, zawiera się w narzucaniu zasad, wartości, a nade wszystko – świadomości organizującej nasze postrzeganie otaczającego świata?

Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania, M. Apple zagospodarowywał dla filozofii edukacji niezauważanych i niedocenionych przez pedagogów myślicieli kontynentalnych. Na plan pierwszy wysuwa się tu rozwijane za R. Williamsem i A. Gramscim pojęcie hegemonii. Pierwsza istotna wypowiedź, jaką proponuje do rozważenia M. Apple, brzmi:

Wielką zasługą Gramsciego było zwrócenie uwagi na pojęcie hegemonii, a także zrozumienie jej na poziomie rzadkiej, jak sądzę, głębi. Hegemonia bowiem zakłada istnienie czegoś naprawdę totalnego, czegoś, co nie ma tylko pochodnego czy też nadbudowanego charakteru, jak ideologia w sensie słabym, lecz czegoś, co przeżywa się tak głęboko i co przenika społeczeństwo w takiej mierze, że konstytuuje wręcz ramy ludzkiego zdrowego rozsądku, że pokrywa się z rzeczywistością doświadczeń społecznych o wiele bardziej niż jakiegokolwiek pojęcie wywiedzione z formuły baza – nadbudowa. Gdyby bowiem ideologia była jedynie jakimś abstrakcyjnym, narzuconym pojęciem, gdyby nasze społeczne, polityczne i kulturowe idee, założenia i nawyki były tylko rezultatem specyficznej manipulacji, ukrytego treningu, który można po prostu zakończyć lub wycofać, wówczas społeczeństwo byłoby znacznie bardziej podatne na ruch i transformację niż w praktyce jest lub było kiedykolwiek (Williams 1976, s. 204–205; cyt. za: Apple 1990, s. 4–5).

Wydaje się, że dopiero wraz z wprowadzeniem przez M. Apple'a do teorii edukacyjnej tak eksplikowanego pojęcia hegemonii, możliwe stało się głębiej penetrujące, bo ściśle filozoficzne, spojrzenie na problem oporności szkoły na zmianę oraz na przyzwolenie, z jakim dominująca ideologia, w której zawierają się nierówne stosunki społeczne i produkcyjne, spotyka się wśród grup subordynowanych. Okazywało się bowiem, że hegemonia to udana ze strony klasy dominującej próba posłużenia się jej politycznym, materialnym, intelektualnym i moralnym zapleczem w ustanowieniu i narzuceniu jej wizji świata jako wizji uniwersalnej i obowiązującej. Hegemonia przenika w całości świadomość człowieka, czego efektem jest uznanie przezeń świata – edukacyjnego, ekonomicznego, społecznego oraz wszystkich jego zdroworozsądkowych interpretacji za świat *tout court* – jedyny, „prawdziwy” świat. Oczywiście, szkoła, jako główna i najskuteczniejsza instytucja odpowiedzialna za transmisję kultury dominującej, produkuje rzeczywistość za sprawą hegemonicznego programu nauczania. Co więcej, produkuje ludzi, którzy nie są w stanie zobaczyć innej rzeczywistości i siebie w innej ekonomicznej i społecznej rzeczywistości niż w tej, która jest im podana w procesie kształcenia. Dlatego szkoła, zdaniem R. Williamsa, stanowi bardziej aparat hegemonii aniżeli ideologii. Czytamy:

Proces edukacyjny: proces znacznie szerszego społecznego treningu niż w obrębie instytucji takich jak rodzina. Ujrzymy w nim praktyczne definicje i organizację pracy; selekcję tradycji na poziomie intelektualnym i teoretycznym; wszystkie te działania mają udział w ciągłym tworzeniu i odtwarzaniu kultury dominującej i to na nich, takich, jakimi ich doświadczamy i wbudowanych w nasze życie, opiera się rzeczywistość. Gdyby to, czego się uczymy, było tylko narzuconą ideologią, lub gdyby był to jedynie zestaw poszczególnych znaczeń i praktyk klasy rządzącej albo jej podgrupy zajmujący odrobinę przestrzeni naszych umysłów, byłoby to – i należałoby się wtedy cieszyć – czymś znacznie łatwiejszym do odrzucenia (Williams 1976, s. 205; cyt. za: Apple 1990, s. 5).

A zatem edukacja jawi się jako proces tworzenia i przyswajania rzeczywistości w formie zinterpretowanej i narzuconej przez klasę dominującą. Nie mamy złudzeń. Wiedza edukacyjna jest problematyczna, upolityczniona w głębszym tego słowa znaczeniu, daleka od neutralności. Dlatego M. Apple ma prawo powiedzieć, że *badanie wiedzy edukacyjnej jest badaniem ideologii, analizowaniem tego, co uznaje się za wiedzę uprawnioną przez konkretne grupy społeczne i klasy, w konkretnych instytucjach i w konkretnym czasie historycznym* (Apple 1990, s. 45). W ten sposób, przy dokooptowaniu do teorii edukacyjnej pojęć hegemonii i ideologii jako mechanizmów formowania przez szkołę (samo)świadomości jednostek, reprodukcja ekonomiczna łączyła się z reprodukcją kulturową, a podmiotowość z dominującymi strukturami. W tle pobrzmiwało pytanie: jak to się dzieje, że ci wykluczeni, wydziedziczeni z kultury tak łatwo i naturalnie akceptują swój los, dlaczego się nie buntują, dlaczego tak karnie i machinalnie zajmują swe niskie pozycje w hierarchii społecznej.

M. Apple jako pierwszy czytał dla filozofii edukacji P. Bourdieu – twórcę pojęcia „reprodukcja kulturowa”. Jego intencją było ujawnienie i demaskacja procesów reprodukcji przez szkołę istniejących stosunków władzy. Chodziło o pokazanie, jak szkoły produkują i dystrybuują kulturę dominującą w połączeniu z filozoficznymi odczytaniem ideologii i hegemonii, otwierającymi możliwość odkrywania pozytywnego związku między porządkiem symbolicznym a stanem struktury społecznej – związku, nad którym równoległe pracował B. Bernstein, rozbudowując swą koncepcję kodów socjolingwistycznych (zob.: Bernstein 1971; 1972; 1973).

Tym, co zbliżało P. Bourdieu do neomarksizmu i czyniło zeń prominentnego teoretyka ideologii, było jego zapatrywanie na praktykę pedagogiczną i jej ambiwalentną, albowiem opartą na opresji i represji, funkcję socjalizacyjno-enkulturacyjną. Podkreślając, że: *wzory, rządzące myślą danego okresu, można w pełni zrozumieć jedynie w odniesieniu do systemu szkolnego, który jako jedyny jest zdolny do ich wypracowania i praktycznego rozwijania w postaci wspólnego myślenia całej generacji* (Bourdieu 1971b, s. 192), badacz rozwijał jednocześnie pojęcie „przemocy symbolicznej”, polegającej na narzucaniu przez klasę dominującą definicji świata społecznego zgodnej z jej interesami. Z racji, że szkoła jest dysponentem i dystrybutorem kapitału kulturowego, i z racji, że za prawomocny i pożądany poczytuje ona tylko kapitał kulturowy i habitus klasy minimum średniej, operuje ona jako aparat filtrujący, przeto odtwarzający obowiązującą hierarchię społeczną. Pod tym względem samo pojmowanie kultury *staje się ogniwem mediującym między interesami klasy rządzącej a życiem codziennym* (Aronowitz, Giroux 1986, s. 80); kulturą prawomocną, kulturą szkoły przez szkołę transmitowaną i egzekwowaną, by rzecz tak ująć, jest społecznie narzucona, kulturowa i historyczna arbitralność, skonstruowana jako konieczny i naturalny element porządku społecznego, do którego przymusowa adaptacja *de facto* alienuje grupy społeczne nielegitymujące się kapitałem uznanym za kulturowo najcenniejszy. Dlatego P. Bourdieu będzie podkreślał, że:

(j)edyndie adekwatna teoria habitusu jako miejsca uwewnętrznienia tego, co zewnętrzne, i zewnętrznienia tego, co wewnętrzne, pozwala ujawnić społeczne warunki sprawowania funkcji uprawomocniania porządku społecznego, która ze wszystkich funkcji ideologicznych szkoły jest z całą pewnością najlepiej ukryta (Bourdieu, Passeron 2006, s. 320).

Oznaczałoby to, że szkoła nie jest jakimś elementem spisku klasy dominującej przeciw klasom zdominowanym, polegającym na wdrukowywaniu im od dziecka przekonania, że są gorsze i dlatego należą im się gorsze pozycje społeczne i mniejsze szanse życiowe. Szkoła nie indoktrynuje i nie narzuca dominującej ideologii i pod tym względem nie reprodukuje żadnego porządku społecznego. Posłuchajmy znów wyjaśnienia P. Bourdieu:

uznanie prawomocności szkoły opiera się na nieznaności społecznych warunków harmonii między strukturami i habitusami; harmonii na tyle doskonałej, by spo-

wodować brak wiedzy na temat habitusu jako produktu reprodukującego to, co go produkuje, i skorelowane z nią uznanie struktur porządku tak reprodukowanego. Tak więc system nauczania wykazuje obiektywną tendencję do produkowania (przez ukrywanie obiektywnej prawdy o swoim funkcjonowaniu) ideologicznego uzasadnienia porządku, który reprodukuje swoim funkcjonowaniem (tamże, s. 322–323).

O ile sam P. Bourdieu nie uznawał się za marksistę, o tyle idee Marksa miały na niego duży wpływ. Jest on widoczny przede wszystkim w koncepcji kapitału kulturowego. P. Bourdieu twierdził, że kapitał kulturowy stanowi fundament życia społecznego i przesądza o pozycji, jaką zajmujemy w porządku czy hierarchii społecznej; im więcej kapitału kulturowego posiadamy, tym wyższą pozycję społeczną możemy zajmować. Nie należy jednak zapominać, że autor *Reprodukcji* rozszerzył Marksowskie pojęcie kapitału poza ekonomiczny wymiar kultury na jej walor symboliczny, którego przyswajanie wiąże się z przynależnością klasową i determinowaną przez nią hierarchią wartości. A jeśli struktury obiektywne produkują habitus klasowy i kapitał kulturowy, to szkoła służy konserwowaniu i w tym dopiero sensie reprodukowaniu istniejących hierarchii społecznych, w ramach których zawsze istnieją ci zawczasu już uprzywilejowani i ci, którzy muszą pozostać na swoim gorszym miejscu, ciężącym nad nimi jakby... „z natury”. System kształcenia skutecznie służy tej społecznej funkcji zachowawczej dlatego, że:

udaje się (mu) wywołać złudzenie, że jego działalność wdrażania jest całkowicie odpowiedzialna za produkcję habitusu kulturalnego (...). Tymczasem działania te potwierdzają i wzmacniają habitus klasowy, który, ukształtowany poza szkołą, stanowi zasadę wszystkich osiągnięć szkolnych (tamże, s. 320).

Stanowiąc uprzywilejowany instrument burżuazyjnej socjodycei, nadający uprzywilejowanym najwyższy przywilej niewydawania się uprzywilejowanym, szkoła tym łatwiej przekonuje wydziedziczonych, iż swój los szkolny i społeczny zawdzięczają własnemu brakowi zdolności lub zasług. Czyni to tym łatwiej, że w sferze kultury całkowite wywłaszczenie wyklucza świadomość tego wywłaszczenia (tamże, s. 328).

Zakończenie

W artykule tym przedstawiłem historyczny rozwój teorii neomarksistowskiej w badaniach edukacyjnych, odwołując się przy tym do idei postępującej radykalizacji teorii edukacyjnej. Proponowany tu przegląd czołowych koncepcji neomarksistowskich

obejmuje z grubsza jedną dekadę: lata 1970–1980 i kończy się omówieniem ostatniego rozdziału podsumowującego historię tego nurtu intelektualnego, jakim była książka *Ideology and Curriculum* M. Apple’a. Ta pierwsza neomarksistowska analiza związków między kulturą, ideologią, systemem ekonomicznym i systemem oświatowym stanowi, w mojej opinii, dominantę formacyjnego okresu teorii neomarksistowskiej w filozofii edukacji – formacyjnego przede wszystkim dla myślicieli, którzy na jej gruncie, i z książkami wszystkich omawianych w tym artykule badaczy na półce, będą w latach 80. budować dyskurs pedagogiki krytycznej.

Pierwsza dekada neomarksizmu w studiach edukacyjnych przyniosła ze sobą nowy, radykalny język krytyki, zmieniając kierunek i klimat dotychczasowych debat oświatowych, a wraz z nim kluczowe rozpoznanie, że szkoła jest mocno uwikłana w procesy reprodukcji nierówności ekonomicznych oraz ideologii społecznych. Potem następuje w badaniach edukacyjnych nowa fala marksizmu (1980–2000 i dalej), znacznie bardziej krytycznie go aproprująca. Przewodzi jej niewątpliwie H. A. Giroux, którego pedagogika czerpie z radykalnej myśli społeczno-politycznej, zarysowanej w klasycznym marksizmie i neomarksizmie, lecz od razu rewiduje niemal wszystkie jego podstawowe założenia w intencji wyzyskania najważniejszych jego kategorii dla stworzenia krytycznej teorii społecznej transformacji i emancypacji. O ile bowiem teoria i pedagogika radykalna lat 70. kończy swą interwencję w łonie tradycyjnej teorii edukacyjnej na ukazaniu jej polityczno-represyjnego uwikłania, czyli tego, jak z pomocą systemu oświatowego klasa dominująca wymusza uległość i zgodę podporządkowanych jej grup i klas społecznych, a tym samym naturalizuje społeczny podział pracy i wynikające zeń wykluczenia i nierówności społeczne, o tyle u podstaw pedagogiki oraz filozofii edukacji postulowanej przez H. Girouxa leży zupełnie inny, emancypacyjny ideał publicznej edukacji demokratycznej i włączającej. Najbliższy pozostaje H. Giroux nie neomarksistom, lecz przesłaniu P. Freirego, wraz z akcentowaną przezeń kwestią polityczności każdej pedagogii, prowadzącej się ostatecznie do imperatywu upełnomocnienia, a także dziedzictwu progresywnych ruchów edukacyjnych, szczególnie filozofii edukacji J. Deweya, której ambicją było połączenie kształcenia szkolnego z przygotowaniem do rozumienia i stosowania demokratycznych zasad życia społecznego.

O tym zagadnieniu, stanowiącym nowe otwarcie w opowiadanej tu historii radykalizacji teorii edukacyjnej, mowa będzie w drugiej części tego opracowania.

Bibliografia

- ALTHUSSER L., 1971, *Ideology and Ideological State Apparatuses*, [in:] *idem, Lenin and Philosophy and Other Essays*, New Left Books, London.
- ALTHUSSER L., 2006, *Ideologia i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski), Warszawa, <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/althusser05.pdf> (dostęp: 9.01.2015).

- ANYON J., 1980, *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*, Journal of Education, Vol. 162, No. 1.
- ANYON J., 1981a, *Social Class and School Knowledge*, Curriculum Inquiry, Vol. 11, No. 1.
- ANYON J., 1981b, *Elementary Schooling and Distinctions of Social Class*, Interchange, Vol. 12, No. 2–3.
- ANYON J., 1983, *Intersections of Gender and Class*, [in:] S. Walker, L. Barton (eds.), *Gender, Class and Education*, Falmer Press, Lewes.
- ANYON J., 2011, *Marx and Education*, Routledge, New York.
- APPLE M.W., 1990, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed., Routledge, Chapman and Hall, Inc., London.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 1986, *Reproduction and Resistance in Radical Theories of Schooling*, [in:] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London.
- BERGER P., LUCKMANN T., 1983, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PIW, Warszawa.
- BERNSTEIN B., 1971–1973, *Class, Codes, and Control*. Vol. 1–3, Routledge & Kegan Paul, London.
- BERNSTEIN B., 2003, *Class, Codes, and Control*. Vol. 3. *Towards a Theory of Educational Transmission*, Routledge & Kegan Paul, London–New York.
- BOURDIEU P., 1971a, *Intellectual Field and Creative Project*, [in:] M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier–Macmillan, London.
- BOURDIEU P., 197b, *Systems of Education and Systems of Thought*, [in:] ibidem.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- BOWLES S., GINTIS H., 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, New York.
- CRAFT M. (ed.), 1970, *Family, Class and Education*, Longman, London.
- ESLAND G., 1971, *Teaching and Learning as the Organization of Knowledge*, [in:] M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and Control*, Collier–Macmillan, London.
- GIROUX H.A., 1981, *Ideology, Culture, and the process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
- GIROUX H.A. 2005a, *Border Crossings, Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York.
- GIROUX H.A., 2005b, *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*, 2nd ed., Paradigm Publishers, Boulder.
- GIROUX H.A., SEARLS-GIROUX S., 2004, *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, Palgrave, MacMillan, New York.
- GREEN A., RIKOWSKI G., RADUNTZ H. (eds.), 2007, *Renewing Dialogues in Marxism and Education*, Palgrave, MacMillan, London.
- ILLICH I., 1971, *Deschooling Society*, Calder & Boyars, London.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń–Olsztyn.
- KWIECIŃSKI Z., 2010, *Przedmowa – dyskurs konieczny*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- LACEY C., 1970, *Hightown Grammar*, Manchester University Press, Manchester.
- MARKS K., ENGELS F., 1887, *Capital. A Critique of Political Economy*. Vol. I, *Book One: The Process of Production of Capital*, transl. S. Moore and E. Aveling, ed. by F. Engels Progress Publishers, Moscow, <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Capital-Volume-I.pdf> (dostęp: 7.01.2015).
- MARKS K., ENGELS F., *Manifest Komunistyczny*, Tower Press, Gdańsk, 2000, http://libertarianin.org/Ebooks/Wrogowie_wolnosci/Marks_Manifest_komunistyczny_.pdf (dostęp: 9.01.2015).
- MARKS K., ENGELS F., 1949, *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, Książka i Wiedza, Warszawa.

- MARKS K., ENGELS F., 1975, *Ideologia niemiecka*, [w:] K. Marks, F. Enegls, *Dzieła*. t. 3, Książka i Wiedza, Warszawa.
- MEIGHAN R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- PARSONS T., 1959, *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, Harvard Educational Review, Vol. 29, No. 4.
- ROBBINS D., 1998, *The Need for an Epistemological "Break"*, [in:] M. Grenfell, D. James (eds.), *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, Falmer Press, Taylor & Francis, Inc., Bristol.
- SNYDER B.R., 1970, *The Hidden Curriculum*, Alfred A. Knopf, New York.
- WHITTY G., 1985, *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research, and Politics*, Methuen & Co., Ltd., London.
- WILLIAMS R., 1965, *The Long Revolution*, Penguin, Harmondsworth.
- WILLIAMS R., 1976, *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*, [in:] R. Dale et. al. (eds.), *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*, Routledge & Kegan Paul, London.
- WILLIS P., 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs?*, Saxon House, Farnborough.
- WILLIS P., 1983, *Cultural Production and Theories of Reproduction*, [in:] L. Barton, S. Walker (eds.), *Race, Class and Education*, Croom-Helm, London.
- WITKOWSKI L., 2010, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- VULLIAMY G., 1976, *What Counts as School Music?*, [in:] G. Whitty, M.F.D. Young (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books, Drifffield.
- YOUNG M.F.D. (ed.), 1971a, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London.
- YOUNG M.F.D., 1971b, *An Approach to the Study of Curricula as Socially Constructed Knowledge*, [in:] M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and Control...*, Collier, MacMillan, London.
- YOUNG M.F.D., 1972, *On the Politics of Educational Knowledge*, Economy and Society, No. 1.
- YOUNG M.F.D., 1973, *Curricula and the Social Organisation of Knowledge*, [in:] R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, London.

Neo-Marxism as a Foundation of Radical Educational Theory (part I). (The 1970s-1980's – the application of the notions of reproduction, hegemony, and ideology in the sociology of education – a historical outline

The paper narrates the intellectual history of neo-Marxism in educational theory and in the sociology of education. Neo-Marxism is pictured here as a foundation of the so-called "radical educational theory", serving as a groundwork generating the discourse of critical pedagogy as envisaged by H. A. Giroux. The main argument advanced in the article is that the "radical" theorization of the functions and possibilities of transforming the educational system, along with pedagogy's mission, cannot simply be attributed to the disciples of P. Freire such as H. Giroux, P. McLaren, I. Shor, J. Kincheloe, D. Macedo and others – as it is commonly held – since these thinkers came of age reading and learning from a much earlier generation of social and educational critics who utilized Marx's notion of reproduction to challenge the traditional, optimistic assumption that school functioned as a "great equalizer" – an institution that promotes the development of a democratic and egalitarian society. Following the applications of Marx's ideas and their neo-Marxist developments within the 1970s–1980s in the educational theory and in the sociology of

education, the paper – in its first part – attempts to illuminate the problem of a gradual radicalization of educational theory well before the interventions of Giroux whose philosophy of education and the pedagogical vision accompanying it have both been based on neo-Marxism, and flourished from a critical dispute therewith.

Keywords: *Marx, neo-Marxism, the new sociology of education, Giroux, reproduction, radical theories of schooling, critical pedagogy, ideology, hegemony*