

WOJCIECH KRUSZELNICKI

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

Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji (część II)

Henry Giroux rewizje marksizmu dla filozofii edukacji

*Critical pedagogy is an enduring, important form
of neo-Marxist practice for educators at all levels.*

J. Anyon 2004, s. 96

Prezentowany tekst stanowi drugą część artykułu zatytułowanego *Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji*. Ma on w zamierzeniu uzupełniać obraz intelektualnej historii neomarksizmu w radykalnej teorii edukacji o krytykę najistotniejszych jego założeń i koncepcji, przeprowadzoną przez Henry Giroux. Analizuję tu teoretyczne wglądy i słabości neomarksistowskich teorii reprodukcji, próbując jednocześnie wskazać pewne niedostatki Girouxowskiej krytyki autorów takich jak P. Bourdieu, S. Bowles i H. Gintis, L. Althusser, P. Willis i inni. Następnie rekonstruję główne momenty dokonanej przez Giroux rewizji centralnych kategorii klasycznego marksizmu (reprodukcja, kultura, ideologia) i pokazuję możliwości ich reinterpretacji i radykalizacji w ramach krytycznej pedagogiki stawiającej sobie za cel społeczną rekonstrukcję i emancypację.

Słowa kluczowe: *Giroux, teorie reprodukcji, Marks, pedagogika krytyczna, neomarksizm, edukacja*

Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest uzupełnienie obrazu intelektualnej historii neomarksizmu w radykalnej teorii edukacji o krytykę najistotniejszych jego założeń i koncepcji, przeprowadzoną przez H. Giroux. W zadaniu tym wciąż towarzyszyć nam będzie duch Marksa oraz teorii marksistowskiej jako fundament radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Nie będziemy go egzorcyzmować, przyjmując, że zawsze symbolizować on będzie romantyczny projekt społecznej i indywidualnej emancypacji. Będziemy za to próbować przemierzyć wraz z nim pole krytycznej i konstruktywnej refleksji nad edukacją i upełnomocniającego działania pedagogicznego – obszar, który zamknęły przed nim reprodukcyjne teorie szkolnictwa, konstruujące szkołę jako doskonały aparat ideologii i praktyki dominacji, zatrudniony w służbie kapitalistycznego systemu produkcji.

U podstaw proponowanej przez H. Giroux rewizji neomarksistowskiej szkoły krytycznej w badaniach edukacyjnych leży przekonanie, że *nie udało się jej pokazać, w jakiej mierze jej fundamentalne kategorie pozostają ważne jako źródło społecznej transformacji i emancypacji* (Aronowitz, Giroux 1985b, s. 117). Argument ten niezawodnie powraca we wczesnych publikacjach tego badacza wraz z hasłem, że *radykalna teoria edukacji porzuciła język możliwości na rzecz języka krytyki* (Giroux 2005b, s. 114; Giroux 1989, s. 130). Hasło to ma uzmysławiać, iż teoretycy radykalni tak mocno zagłębili się w krytyczne opisywanie rzeczywistości istniejących szkół, że porzucili zadanie dociekania, czym szkoła mogłaby i powinna być, a także wyrażać sprzeciw H. Giroux wobec „Orwellowskiego pesymizmu” reprodukcyjnych wizji szkolnictwa, w ramach których jednostki ludzkie konstruowane są jako podmioty tak doskonale bierne, że nieznanne są im żadne dążenia związane z auto-kreacją, mediacją i sprzeciwem wobec dominacji. Takie opisy pozostawiają nas, jak podkreślają H. Giroux i S. Aronowitz, z obrazem szkoły jako *fabryki lub więzienia, gdzie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie działają w charakterze pionków realizujących role wyznaczone im przez logikę oraz społeczne praktyki systemu kapitalistycznego* (1985a, s. 71).

Zadaniem, jakie postawi sobie H. Giroux, chcąc przemyśleć marksizm jako *fundament odnowionej, krytycznej i radykalnej teorii edukacji* (1985b, s. 116), polegać będzie na próbie stworzenia *nowego dyskursu, którym kierowałby Marksowski projekt społecznej i jednostkowej emancypacji, lecz którego jednocześnie nie paraliżowałyby jego najważniejsze kategorie* (tamże, s. 116–117). Kategorie te i założenia winne być według H. Giroux poddane krytycznej analizie, wykazującej ich mocne i słabe strony i pozwalającej już to przeformułować te z nich, które straciły na aktualności, już to w całości odrzucić te, które okazały się bezużyteczne lub wręcz szkodliwe dla projektu alternatywnego myślenia o szkole jako możliwej arenie demokratycznej walki przeciwko hegemonii i ideologii, i jako miejsca dla dążeń trans-

formacyjnych. Podobnie czyni H. Giroux w swej polemice z zastanymi, reprodukcyjnymi teoriami szkolnictwa u „radykałów”, którzy w latach 70. ubiegłego wieku pisali o szkole z Marksowskiej perspektywy krytyki ekonomii politycznej. Odnotowuje on najbardziej wartościowe wglądy, a jednocześnie uważnie śledzi teoretyczne niedostatki ich stanowisk, pokazując, z których założeń o świecie społecznym oraz rzeczywistości szkolnej należałoby zrezygnować, a które jeszcze zradykalizować, by móc *rozwijać radykalną pedagogikę, która połączy teorię krytyczną z potrzebą działania społecznego w interesie zarówno indywidualnej wolności, jak i społecznej rekonstrukcji* (Giroux 1981, s. 8–9).

Widzimy zatem, że już na wczesnym etapie myśli pedagogicznej autora *Theory and Resistance in Education* pojawia się moment, w którym określenie jego przedsięwzięcia mianem „pedagogiki radykalnej” (zob.: Witkowski 2010) przestaje wystarczać, pomimo że istotnie dominuje ono w jego najważniejszych pismach. Jak ustaliliśmy w pierwszej części tego eseju, pedagogika radykalna była „radykalna” dlatego, że objawiała naiwność i polityczną ślepotę paradygmatu liberalno-funkcjonalistycznego emblematyzowanego przez T. Parsonsa, paradygmatu, w ramach którego szkoły opisywano optymistycznie jako *instytucje socjalizujące, wyposażające uczniów w wartości i umiejętności potrzebne im do produktywnego funkcjonowania w społeczeństwie* (Parsons 1959; cyt. za: Giroux 1983, s. 91). E. Bilińska-Suchanek myli się, gdy o paradygmacie oporu pisze, że pedagogika krytyczna jako pierwsza wprowadziła „język krytyki”, *umożliwiający analizę reprodukcji dominujących ideologii i praktyk społecznych przez system oświaty i demaskujący patologie systemu upowszechniającego postawy przetrwania i bierności* (Bilińska-Suchanek 2003, s. 46), ponieważ to właśnie zrobiła radykalna teoria edukacji w swych kolejnych neomarksistowskich odsłonach, pokazując, że szkoły wcale nie muszą zapewniać podmiotom edukacji szans na mobilność wzwyż drabiny społecznej, lecz mogą działać odwrotnie: ową mobilność mogą ograniczać, a wręcz blokować. Niedostatkiem teorii i pedagogiki radykalnej był tymczasem, by rzecz tak ująć, autyzm uprawianego przez nią języka krytyki. H. Giroux argumentuje, że socjolodzy i pedagodzy radykalni, wychodząc od strukturalno-funkcjonalistycznej wersji marksizmu, w myśl której historię tworzy się bez udziału czy za plecami członków społeczeństwa, bardziej byli zainteresowani konsekwentnym odsłanianiem struktur ideologicznej hegemonii szkoły, aniżeli dostrzeżeniem w niej miejsca dla podmiotowych i kolektywnych działań na rzecz transformacji tych struktur i warunków społecznych, które uniemożliwiają demokratyczne uczestnictwo wszystkich jednostek w życiu publicznym. E. Bilińska-Suchanek ma z kolei słuszość odnotowując, że tym właśnie podejściem, wyrażanym w „języku możliwości”, *pedagogika krytyczna różni się od radykalnej pedagogiki, która postrzega szkołę głównie jako odzwierciedlenie dominującego społeczeństwa, nauczycieli jako funkcjonariuszy, a uczniów jako ofiary instytucji, i według której najlepszą alternatywą dla roli, jaką obecnie pełni szkoła, byłaby całkowita jej likwidacja* (tamże, s. 48).

Na tym też polega kolejna odsłona omawianej tu historii radykalizacji teorii edukacyjnej, ewoluującej, wraz z Girouxowską rewizją marksizmu i neomarksizmu w edukacji, w kierunku zbudowania rzeczywiście krytycznej teorii edukacji i krytycznej, a nie tylko „radykalnej” pedagogiki. Rewizja ta przebiega na kilku poziomach. H. Giroux rozpoczyna swoją analizę od wskazania zalet, czyli oddania sprawiedliwości krytycznym wglądom teorii radykalnej jako istotnego historycznego etapu w rozwoju krytycznej teorii i praktyki edukacyjnej. Po drugie, przeprowadza krytykę jej poszczególnych ujęć, wskazując na te ustalenia teorii reprodukcji, które uniemożliwiają kwestionowanie i zmienianie represyjnych cech systemu oświaty. Wreszcie, H. Giroux bierze na warsztat kluczowe pojęcia filozofii marksistowskiej, takie jak ideologia, reprodukcja społeczna, klasa społeczna i kultura, i dokonuje ich *immanentnej krytyki* (Aronowitz 1981, s. 3), rozpatrując je w kontekście funkcjonowania szkoły i działania pedagogicznego. Wprowadzając ten istotny dla zrozumienia filozoficznej postawy H. Giroux termin, S. Aronowitz zrezygnował z jego dokładniejszego wyjaśnienia. Dopowiedzmy zatem, że metoda krytyki immanentnej wywodzi się z filozofii Hegla i Marksa i stanowi jedną z podstaw analizy filozoficznej uprawianej w ramach teorii krytycznej. Według R.J. Antonio, krytyka immanentna jest metodą *demistyfikowania sposobu, w jaki człowiek konstruuje sobie historię, jako że jej krytyczne standardy są tymi samymi, które oferuje sam proces historyczny* (Antonio 1981, s. 332). Akcentując ściśle dialektyczny charakter historii, krytyka immanentna polega na wykrywaniu i analizowaniu w danym systemie jego wewnętrznych społecznych antynomii, otwierających perspektywę emancypacyjnej zmiany społecznej – procesu, w którym w wyniku starcia się przeciwieństw w ramach struktury, warunki, praktyki i wzory dominującej ideologii albo zostają odwrócone, albo w poddanych jej podmiotach uruchamiają przeciwstawne, antyhegemoniczne działania, wokół których krytyczni edukatorzy mogą starać się budować *światopogląd ukierunkowany na polityczną i społeczną transformację* (Giroux 1981, s. 106). Swoje stanowisko – skryształizowane w toku odważnej polemiki z tradycją radykalnej teorii edukacji – H. Giroux określa w zdecydowanej wobec niej opozycji, dlatego też na kolejnych etapach jego pracy intelektualnej termin *radical pedagogy* zdaje się ustępować miejsca „pedagogice krytycznej” jako przedsięwzięciu skutecznie *łączącemu język krytyki z językiem możliwości* (Giroux 1988, s. XXXII), przedsięwzięciu, którego zadaniem jest *na marksizm spojrzeć nie jako na doktrynę ważną na wieki wieków we wszystkich warunkach historycznych, lecz jako na krytyczny „sposób widzenia”* (Aronowitz, Giroux 1985b, s. 116).

Dalej spróbujemy dostarczyć komentarza do tych – zdawałoby się – lakonicznych słów i dokonać całościowej, w miarę możliwości, i punktowo krytycznej rekonstrukcji Girouxowskiej polemiki, przyglądając się jej przebiegowi na trzech wskazanych wyżej poziomach. Wykonanie tego zadania pozwoli, miejmy nadzieję, dostrzec ograniczenia ortodoksyjnego marksizmu i neomarksizmu jako teorii edukacyjnej, a także przyswoić, wraz z H. Giroux, te jej elementy, które wydają się cenne dla filozofii i praktyki edukacji krytycznej.

Szkoła upolityczniona: o atutach teorii korespondencji i reprodukcji

Wiemy już, że radykalni teoretycy neomarksistowscy odrzucili apolityczną, opartą na idei konsensusu społecznego, wizję szkoły, jaką przedstawiali funkcjonałści w latach 50. i 60. XX wieku. W jej miejsce zaproponowano spojrzenie na rolę, jaką we współczesnym społeczeństwie szkoła odgrywa w reprodukowaniu nierówności w dostępie do kapitału, w tym kapitału symbolicznego. Wiemy również, że u podstaw tej krytyki szkolnictwa leżała teoria korespondencji. Jak przypomina H. Giroux, teorię tę jako pierwszy sformułował H. Gintis w swojej polemice z I. Illichem (Gintis 1972), zaś jej najpełniejszą artykulację stanowiła książka *Schooling in Capitalist America* (Bowles, Gintis 1976). Powtórzmy raz jeszcze, że w myśl tej teorii system oświatowy pomaga zintegrować młodzież z systemem ekonomicznym poprzez zachowywanie korespondencji między stosunkami społecznymi a stosunkami produkcji, tj. pracy. Teoria ta:

przedstawia taki model reprodukcji, którego siłę przyczynowo-skutkową i determinującą stanowi struktura, relacje i wzory zachowań w miejscu pracy. Mówiąc szerzej, teoria korespondencji utrzymuje, iż hierarchicznie ustrukturuwane wzory wartości, norm i umiejętności charakteryzujące siłę roboczą oraz dynamikę interakcji klasowej w kapitalizmie odzwierciedlają się w społecznej dynamice codziennych spotkań w klasie szkolnej. Szkolnictwo, według tego spojrzenia, funkcjonuje w taki sposób, by poprzez relacje zachodzące w klasie szkolnej wytwarzać uczniów o takich dyspozycjach, które będą czynić ich pilnymi i posłusznymi wykonawcami społecznych i ekonomicznych imperatywów ekonomii kapitalistycznej. W ramach tej perspektywy sposób produkcji nie tylko tworzy dobra materialne, lecz również „produkuje” ludzi (Giroux 1981, s. 91–92).

Jak zauważa H. Giroux, teoria korespondencji niesie w sobie kilka istotnych wątków kluczowych dla bardziej całościowego zrozumienia szkolnictwa, ułożonego w szerszym kontekście społeczno-ekonomicznym. Wymieńmy je pokrótce.

Po pierwsze, relacyjna i klasowa analiza szkolnictwa, zaproponowana w ramach teorii korespondencji, *przenosi winę za porażkę edukacyjną z nauczycieli i uczniów na strukturalną dynamikę społeczeństwa dominującego* (tamże, s. 92) i w ten sposób podkopuje zdroworozsądkową ideologię szkoły jako instytucji neutralnej i odłączonej, niczym jakaś samowystarczalna wyspa, od pola socjoekonomicznych sił ścierających się w danym społeczeństwie. Drugim ważnym osiągnięciem teorii korespondencji było pokazanie, że zmiana edukacyjna ma swe źródło raczej w konflikcie klas niż w dominacji elit. Nadto, udało się zdemaskować szkołę jako instytucję sortującą, traktującą uczniów w odmienny sposób zależnie od klasy społecznej, rasy i płci, jaką ci reprezentują. Końcowym rezultatem tego procesu – wykazywano – była socjaliza-

cja, ukierunkowująca uczniów z klasy pracującej ku odnajdywaniu się w pracy fizycznej o niskim prestiżu społecznym, z drugiej zaś strony, kształtowanie w studentach, pochodzących z klasy średniej lub wyższej, głębszych poziomów kognitywnych kompetencji oraz sposobów autoprezentacji. Jak rzecz ujmował W. Behn:

Bez wątplenia, szkoły mają pierwszorzędny wpływ na przygotowanie młodzieży do rzeczywistości miejsca pracy. W tym kontekście podkreślić należy, że jednostki nie są socjalizowane ku tym samym wzorom pracy (...). W konsekwencji, szkoły służą przygotowaniu pracowników do podporządkowania się hierarchii pracy poprzez różnicowanie zarówno treści, jak i rodzajów wykształcenia, jakie ci w nich uzyskują (Behn i in. 1976, s. 229; cyt. za: Giroux 1981, s. 93).

Konkludując, można powtórzyć za H. Giroux, że główny wkład teorii korespondencji w rozwój radykalnej teorii edukacji polegał na poszerzeniu naszego rozumienia związku między kapitalizmem jako systemem ekonomicznym a szkolnictwem. Zanim jednak przejdziemy do rekonstrukcji zarzutów, jakie pod jej adresem kierował autor *Education under Siege*, zatrzymajmy się na chwilę nad sformułowaniem, wprowadzającym, moim zdaniem, dysonans w Girouxowskie *resumé* historycznego znaczenia teorii korespondencji i reprodukcji. Kończąc pozytywną część swojej charakterystyki, H. Giroux stwierdza, że:

jako teoretyczne sprawozdanie złożoności i sprzeczności roli, jakie szkoły odgrywają w pośredniczeniu i reprodukowaniu istniejącego porządku społecznego, teoria korespondencji w swej dzisiejszej formie stała się historycznym przeżytkiem. Nie tylko wyczerpała treściowo swój potencjał, lecz także przedstawia sobą rodzaj nieszkodliwej Orwellowskiej jednowymiarowości, obecnie służącej jako mechanizm szachowania i matowania wszelkiej nadziei na społeczną walkę i emancypację (Giroux 1981, s. 93).

Trudno przeczyć twierdzeniu H. Giroux, że teoria korespondencji, tak jak i pozostałe teorie reprodukcji, bazujące na klasycznej krytyce ekonomii politycznej Marksa, jest „jednowymiarowa”, a w dodatku towarzyszy jej „Orwellowski” pesymizm, a nawet defetyzm, niepozwalający zaistnieć w dyskursie edukacyjnym nadziei na opozycyjną walkę przeciw dominującej ideologii, prowadzącą do zabrania głosu przez grupy systemowo subordynowane. Dalej zajmiemy się szerzej tym wątkiem. Tutaj jednak chciałbym zgłosić wątpliwość nie tyle wobec tezy, iż *teoria korespondencji w swojej obecnej formie stała się historycznym reliktem*, ile wobec niejawnie poczynionemu przez H. Giroux założeniu, że przeszłe idee można w humanistyce uważać za bezpowrotnie minione¹.

¹ W poniższym akapicie wykorzystuję fragmenty mojej wcześniejszej pracy: Kruszelnicki 2009, s. 17–30.

Otóż dla pedagogiki ważną kwestią wydaje się to, o czym przypomina J. Semków we wprowadzeniu do tomu *Edukacja i jej historiografia*, pytając o to, w jakim stopniu współczesne myślenie o rzeczywistości oświatowej i wychowawczej oraz jego praktyczne efekty pozostają w nieustannym dialogu z dorobkiem na niwie edukacji, które niosą ze sobą zarówno ta najbliższa, jak i najdalsza przeszłość (Semków 2006, s. 7). Próbując skierować do lamusa istotne idee korespondencyjnej teorii edukacji, H. Giroux zapomina najpewniej, że humanista, niezależnie od tego, czy zgadza się z tradycyjnymi autorytetami, czy też usiłuje się od nich uniezależnić, jest badaczem, którego przedmiotem badań jest na ogół tradycja – tradycja jako dziedzictwo pewnej zbiorowości, jako coś pochodzącego z przeszłości (Szacki 1991, s. 108). Poglądem noszącym dziś znamiona oczywistości jest, że od tradycji nie da się w humanistyce uwolnić. Jest tak dlatego, że *umysłowość człowieka jest kształtowana przez generacje minione, które stworzyły całe jego pojęciowe uniwersum, tradycje intelektualne, topografię jego kręgu kulturowego* (Niżnik 1989, s. 19). Czy oznacza to, że postęp i innowacja, których energicznie domaga się H. Giroux dla „radykalnej” teorii edukacji, są poza jej zasięgiem? Na pytanie to udzielić można odpowiedzi przeczącej pod warunkiem, że spróbuje się inaczej pojąć istotę innowacyjności, w ramach której nie może być miejsca na przekreślanie oddziaływania przeszłych idei humanistycznych na współczesność naukową. Polimorficzność i wieloparadygmatyczność tradycji humanistycznej, koegzystowanie obok siebie różnych klasyków i różnych szkół, pozwalające na toczenie z nimi twórczego dialogu poprzez nawiązania, korekcję lub krytykę ich poglądów, pozwala przeto pomyśleć o innowacji jako o spojrzeniu na znajome fakty z innej perspektywy poznawczej, teoretycznej bądź też metodologicznej. Świadectwem oryginalności danej idei czy koncepcji może być również *odczytanie przeszłości w nowym kontekście teoretycznym* (tamże, s. 19). Innowacje w humanistyce mogą wreszcie wynikać *nie tyle z jej wewnętrznej dynamiki, ile ze zmian, jakim ulega badana przez nie rzeczywistość* (Szacki 1991, s. 113). I to właśnie wydaje się robić H. Giroux; jego sprawa z teorią korespondencji – a szerzej, z marksistowską i neomarksistowską teorią edukacji – polega właśnie na rewizji jej podstawowych założeń i ustaleń, a więc na ponownym odczytaniu ich przy pomocy innych instrumentów filozoficznych, w innym kontekście teoretycznym i historyczno-kulturowym, nie zaś na wyrzuceniu ich na śmietnik idei.

Krytyka teorii reprodukcji

W książce *Education under Siege*, będącej kamieniem milowym w historii dyskursu pedagogiki krytycznej, S. Aronowitz i H. Giroux przyznają, że radykalne teorie edukacji stanowiły poważne wyzwanie dla dyskursu oraz logiki liberalnych wizji

szkolnictwa. W poniższym fragmencie autorzy wyróżniają trzy modele reprodukcji, jakie w swoich analizach funkcjonowania szkoły uprawiali teoretycy edukacji związani ze szkołą neomarksizmu:

Po pierwsze, szkoły wyposażają różne klasy i grupy społeczne w wiedzę i umiejętności potrzebne do zajęcia odpowiednich stanowisk w obrębie siły roboczej stratyfikowanej przez klasę, rasę i płeć. Po drugie, szkoły ujrano jako instytucje reprodukcyjne w sensie kulturowym, funkcjonujące po części w celu dystrybuowania i legitymizowania tych form wiedzy, wartości, języków i stylów życia, które konstytuują kulturę dominującą oraz jej interesy. Po trzecie, szkoły uznano za aparaty państwa produkujące i legitymizujące ekonomiczne zasady leżące u podstaw politycznej władzy państwa (1985a, s. 70).

W pierwszym omawianym znaczeniu mamy do czynienia z modelem polityczno-ekonomiczno-reprodukcyjnego uwikłania edukacji (1), zbieżnym z teorią korespondencji. To on wywarł najsilniejszy wpływ na radykalne teorie szkolnictwa. Do najważniejszych jego eksponentów zalicza się S. Bowlesa i H. Gintisa, L. Althussera (2006) oraz Ch. Baudelot i R. Estableta – autorów pracy *L'école capitaliste en France* (1971). Za problematyzację szkół jako instytucji reprodukcyjnych w sensie kulturowym odpowiada model reprodukcyjno-kulturowy (2), obecny w myśli socjologicznej P. Bourdieu (2005; 2006), zaś wpływ państwa na system oświatowy rozważany jest w modelu reprodukcji hegemonii państwa (3) (Dale 1982; Carnoy 1982, Apple 1982). Podążając śladem H. Giroux, przyjrzyjmy się teraz bliżej krytyce wymienionych podejść.

(1) W perspektywie zarysowanej przez S. Bowlesa i H. Gintisa szkoły odzwierciedlają nie tylko społeczny podział pracy, lecz również szerszą strukturę klasową społeczeństwa. Ich działalność zasadza się na dystrybucji symbolicznego kapitału, w który uczniowie wyposażani są w sposób niewspółmierny: zależnie od klasy, rasy i płci jednostki przyswajają odmienne rodzaje umiejętności, postaw i wartości (zob.: Aronowitz, Giroux 1985a, s. 74-75). Strukturalny i ideologiczny związek między szkołą a miejscem i rodzajem pracy odnawia się dzięki działaniu ukrytego programu, który badacze definiują w tym kontekście jako:

te społeczne relacje w klasie szkolnej, które ucieleśniają specyficzne przekazy sankcjonujące konkretne poglądy na pracę, autorytet, zasady społeczne i wartości kapitalistycznej logiki i racjonalności, szczególnie takiej, jaka manifestuje się w miejscach pracy. Siła tych przekazów leży w ich pozorowanej uniwersalności – w postawach, które wypracowuje się dzięki zorganizowanemu uciszaniu przenikającemu wszystkie poziomy szkolnictwa oraz relacji wewnątrz klasy szkolnej (tamże, s. 75).

L. Althusser również twierdził, że szkoły stanowią instytucje reprodukujące kapitalistyczne stosunki produkcji. Czynią to, odtwarzając zarówno umiejętności i zasady

potrzebne do ukonstytuowania siły roboczej, jak i same nierówne stosunki w obrębie produkcji. Reprodukacja siły roboczej stanowi konstytutywny element szkolnictwa i zachodzi niejako „za plecami” uczniów i nauczycieli poprzez działanie ukrytego programu. Jak jednak zwracają uwagę S. Aronowitz i H. Giroux, o ile S. Bowles i H. Gintis sytują ukryty program w stosunkach społecznych, które szkoła narzuca uczniom, o tyle L. Althusser wyjaśnia oddziaływanie *hidden curriculum*, odwołując się do własnej teorii ideologii. Na swojej pierwszej płaszczyźnie ideologia to zbiór materialnych praktyk: rytuałów, rutyn i praktyk społecznych zawiadujących codziennym życiem szkoły. Do tego dochodzi kwestia architektury szkół, gdzie urządzenie przestrzeni także ma służyć ukrytemu przekazowi politycznemu i ekonomicznemu. W drugim znaczeniu ideologia u Althussera definiowana jest jako system znaczeń, reprezentacji i wartości ucieleśnionych w konkretnych praktykach wpływających na nieświadomość uczniów. Efektem tych praktyk ma być doprowadzenie do tego, by nauczyciele i uczniowie wykształcili sobie *urojone „przedstawienie” stosunku do ich realnych warunków bytowych* (Althusser 2006, s. 18).

Podejście Ch. Baudelot i R. Estableta do reprodukcyjnej funkcji szkoły różni się od dwóch poprzednich twierdzeniem, że dominacja jest obecna w szkołach francuskich, skoro narzucają one wszystkim uczniom ideologię burżuazyjną, z tym, że ideologia spotyka się tu z oporem ze strony młodzieży z klasy pracującej. S. Aronowitz i H. Giroux doceniają francuskich badaczy za spojrzenie na szkołę jako na miejsce konfliktujących się ideologii, zakorzenionych w antagonistycznych relacjach klasowych, a także w opozycyjnych przestrzeniach publicznych istniejących poza szkołą. W tej perspektywie szkoła nie funkcjonuje jedynie jako instytucja gładko socjalizująca uczniów do włączenia się w dominującą ideologię. Innym istotnym wątkiem Ch. Baudelot i R. Estableta jest ustalenie, że świadomość młodzieży z klasy robotniczej, skoro jest źródłem zachowań opozycyjnych, nie ogranicza się do miejsca pracy i do szkoły, lecz jest również formowana przez rodzinę, sąsiedztwo oraz przez popularną kulturę młodzieżową. Pojęcie ideologii francuscy autorzy przeformułują, przyznając mu nieco bardziej aktywną rolę. Ideologia jest według nich tą częścią świadomości, która nie tylko wytwarza, ale i zapośrednicza sprzeczne relacje kapitalizmu i życia szkolnego, stając się w ten sposób obszarem świadomości sprzecznej, organizowanej zarówno przez znaczenia i wartości dominujące, jak i opozycyjne (Aronowitz, Giroux 1985a, s. 77–78).

W swej krytyce modelu ekonomiczno-reprodukcyjnego S. Aronowitz i H. Giroux twierdzą, że nie udało się w jego ramach uchwycić złożoności związków między szkołą a miejscem pracy i rodziną. Nadto, zarzucają mu mechanistyczne i nadmiernie deterministyczne spojrzenie na problem socjalizacji, które uniemożliwia budowanie teorii edukacyjnej, na serio podchodzącej do kwestii transgresyjnego potencjału kultury młodzieżowej, jak też oporu i mediacji. W oczach S. Bowlesa i H. Gintisa, L. Althussera, Ch. Baudelot i R. Estableta – twierdzą krytycy – wszelkie próbujące się ujawnić momenty opozycji *znikają pod przygniatającym ciężarem kapitalistycznej dominacji* (tamże, s. 79). Dlatego S. Aronowitz i H. Giroux są przekonani, że podejścia te ce-

chuje w odniesieniu do ról pełnionych przez szkołę redukcystyczny instrumentalizm i radykalny pesymizm, *niedający nadziei na zmianę społeczną, a tym bardziej powodu dla rozwijania praktyk alternatywnych* (tamże).

W analizie, jakiej S. Aronowitz i H. Giroux poddają ekonomiczny model radykalnej teorii edukacji, przebłyскуje krytyczne spojrzenie na jej tradycyjnie marksistowski fundament, jakim jest przekonanie, że kultura, w tym oświata, stanowi jedynie nadbudowę dla „bazy”, czyli dla systemu ekonomicznego, ale zdecydowanie brakuje tu pełnego wyjaśnienia, w jaki sposób złudzenie to może blokować drogę zmianom oświatowym, których państwo jest wszakże głównym animatorem. Tymczasem, jak celnie zauważył Z. Kwieciński, za ideą kultury/oświaty jako nadbudowy idzie w polityce oświatowej szereg zupełnie rozbrajających ją założeń w typie wulgarnego ekonomizmu, takich jak:

– *oświata należy do sfery usług nieprodukcyjnych i ma trzeciorzędne miejsce w podziale dochodu narodowego;*

– *nie ma swoistego dla oświaty kryzysu – oświata dzieli los wszystkich uczestników recesji ekonomicznej. Państwo daje na oświatę tyle, ile może. Nie można żądać od państwa czegoś, na co państwa nie stać;*

– *edukacja jest w takim samym stopniu źródłem i warunkiem rozwoju społecznego i gospodarczego, jak ich funkcją* (Kwieciński 1995, s. 70–71).

Ów redukcystyczny ekonomizm, charakteryzujący również wiele podejść w ramach radykalnej teorii edukacji, jest zdaniem Z. Kwiecińskiego

sposobem uprawomocniania niesprawiedliwych i nieuzasadnionych podziałów dochodu narodowego przez polityków, a poddanie się takiemu stanowi rzeczy przez reformatorów oświaty jest zgodą na jej funkcjonowanie na granicy „śmierci funkcjonalnej” i początkiem traktowania zmian oświatowych przez ich główny podmiot jako gry pozorów (tamże, s. 71).

(2) Koncepcja reprodukcji P. Bourdieu stanowi próbę wyjaśnienia roli kultury w reprodukowaniu klasowo stratyfikowanego społeczeństwa. Funkcjonuje zatem jako socjologia edukacji łącząca w jedną teorię problemy kultury, oświaty, klasy społecznej i dominacji. Szkoły postrzegane są w niej jako instytucje, które *subtelnie reprodukuja istniejące relacje władzy poprzez produkcję i dystrybucję kultury dominującej, która milcząco zatwierdza znaczenie bycia wykształconym* (Aronowitz, Giroux 1985a, s. 80). Twierdząc, że *każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej* (Bourdieu, Passeron 2006, s. 75), autorzy ci wykazują, że kultury wcale nie trzeba rozumieć jako unifikującego całość społeczną *sposobu życia podług wartości* (Pietraszko 1992, s. 94), lecz można widzieć ją jako narzucany jednej grupie społecznej przez drugą, *quasi-universalny obraz świata społecznego – zbieżny z interesami klasy dominującej i dlatego zupełnie arbitralny, za to konstruowany jako konieczny i natu-*

ralny. Szkoła odgrywa kluczową rolę w reprodukowaniu arbitralności kulturowej klas dominujących, ponieważ jawi się jako instytucja neutralna, transmitująca wartości kultury, którą przedstawia jako tę powszechną, tę, której symboliczne znaczenia są obowiązujące.

Na tej samej zasadzie, na jakiej kultura klasy dominującej przekazywana przez szkołę, a przedstawiana jako kultura powszechna, także i kapitał kulturowy (i habitus) postrzegany jest w kontekście systemu oświatowego jako *niepodzielna własność całego „społeczeństwa”* (Bourdieu, Passeron 2006, s. 84). Tymczasem habitus i kapitał kulturowy, rozumiany jako aparat percepcyjno-kognitywny jednostki oraz *zbiór znaczeń, jakości stylu, sposobów rozumowania i typów dyspozycji* (Aronowitz, Giroux 1985a, s. 80), jest czymś obiektywnie zróżnicowanym zależnie od granic, wyznaczanych przez klasową przynależność rodzinną. Szkoła arbitralnie, niemniej jednak w zgodzie z interesami klasy dominującej, definiuje, jakie dyspozycje stanowią wartościowy kapitał kulturowy, a jakie nie, i w ten sposób legitymizuje i reprodukuje istniejącą strukturę układu sił między klasami społecznymi. Jak wyjaśnia P. Bourdieu w innym miejscu:

kultura elity jest tak bliska kulturze szkoły, że dzieci z niższej klasy średniej (i co naturalne – z klasy chłopskiej i robotniczej) jedynie z wielkim wysiłkiem są w stanie przyswoić sobie to, co jest po prostu dane dzieciom z klas bardziej wykształconych, a więc styl, smak, bystrość; w skrócie – te umiejętności, które członkom klas wykształconych wydają się naturalne i oczekiwane po nich dokładnie dlatego, że (w sensie etnologicznym) stanowią one kulturę tejże właśnie klasy (Bourdieu 1974, s. 39).

H. Giroux i S. Aronowitz dostrzegają u P. Bourdieu – podobnie jak u teoretyków modelu ekonomiczno-reprodukcyjnego – nadmiernie mechanistyczne pojmowanie władzy i dominacji oraz deterministyczny obraz ludzkiej podmiotowości, w którym siła refleksyjnej myśli i działania wydaje się tylko pomniejszym teoretycznym detalem (1985a, s. 83).

Inny zarzut dotyczy rozumienia kultury. P. Bourdieu może twierdzić, że praca pedagogiczna służy odtwarzaniu kapitału i arbitralności kulturowej klas dominujących, tylko dlatego, że kulturę wyobraża sobie jako mechanizm dominacji jednokierunkowej, sprowadzającej wiedzę i wszelkie inne formy kulturalne grup podporządkowanych do *bladego odbicia dominującego kapitału kulturowego* (tamże, s. 84). W koncepcji tej znów ani nie przewiduje się miejsca dla oporu wobec dominacji, ani nie widzi się konfliktu w obrębie i pomiędzy poszczególnymi klasami, tak samo jak nie uznaje się kontrhegemonicznego znaczenia habitusu i twórczości kulturalnej (produkcji kulturowej) klasy robotniczej. Jak piszą S. Aronowitz i H. Giroux, w ujęciu P. Bourdieu klasy społeczne redukowane są do *homogenicznych grup, które różni jedynie to, czy sprawują one, czy poddają się władzy* (tamże), tak jakby życie w kulturze polegało jedynie na bezwolnym przyswajaniu jej wzorów (ba, wzorów klasy pa-

nującej) w procesie enkulturacji i socjalizacji i zautomatyzowanym ich powielaniu, nie zaś także na ich negocjowaniu lub opieraniu się im w twórczej walce o zmianę.

Pojęcie ideologii, obecne w przedstawianych przez P. Bourdieu analizach szkolnictwa, S. Aronowitz i H. Giroux uznają za jednostronne. Niczym w klasycznej nauce Marksa, a później w koncepcji ideologicznych aparatów państwa L. Althussera, ideologia jest tu narzucana uczniom w wyniku komunikowania pedagogicznego i najwyraźniej akceptowana i internalizowana przez nich jako rzeczywistość *per se*. W modelu tym – twierdzą badacze – brakuje uczniowskiego, nauczycielskiego, a także rodzicielskiego buntu wobec ideologii, w tym podkreślenia, że ideologii poddajemy się jedynie pod naciskiem władz szkolnych, a także założenia, że szkoła może skutecznie sprawować hegemonię kulturową tylko wtedy, gdy uda się jej skutecznie zwalczyć rodzące się wskutek ucisku kontrideologie. Powołując się na słowa R. Dale'a, autorzy piszą:

hegemonia to niedokładnie to samo, co zdobycie aprobaty dla status-quo (...). Raczej sprowadza się ona do zapobiegania odrzuceniu i opozycji, znajdowaniu alternatyw dla status-quo poprzez negowanie możliwości użycia szkoły w tych celach (Dale 1982, s. 157; cyt. za: Aronowitz, Giroux 1985a, s. 85).

Kolejnym błędem, jaki zdaniem S. Aronowitz i H. Giroux popełnia P. Bourdieu, jest niezdolność połączenia kategorii dominacji z materialnością sił ekonomicznych. Należy pamiętać – twierdzą badacze – że system ekonomiczny, wytwarzając nierówne relacje władzy, narzuca klasom pracującym ograniczenia natury materialnej (np. odbiera czas na długodystansowe planowanie, zdobywanie wiedzy i doksztalcanie, wcześniej kierując je do pracy zarobkowej), nie oddziałuje więc na nie tylko w sposób symboliczny, tj. na zasadzie przemocy symbolicznej (tamże, s. 86).

Zastanawia nieprzejednanie, jakie S. Aronowitz i H. Giroux manifestują w swojej krytyce socjologii edukacji P. Bourdieu. Twierdząc, że teoria reprodukcji kulturowej *pokłada małe nadzieje w klasach i grupach podporządkowanych oraz nie bardzo wierzy w ich zdolność lub też chęć rekonstruowania warunków, w jakich żyją, pracują i uczą się* (tamże), autorzy wyrażają oburzenie na pesymizm, a wręcz cynizm, jaki gotowi byłiby przypisać autorowi *Dystynkcji*, którego wnioski dotyczące funkcjonowania systemu oświaty nie dają żadnych podstaw do budowania bliskiego im dyskursu pedagogiki „radykalnej”. Ale „wiara” czy „nadzieja” i namiętne zaangażowanie to jedna rzecz, zaś opisywana przez P. Bourdieu rzeczywistość szkolna – to druga. Wydaje się, że S. Aronowitz i H. Giroux nie biorą na serio pod uwagę koronnego argumentu P. Bourdieu o szczególnej „perfidii” systemu szkolnego, która decyduje o tym, że grupy podporządkowane akceptują swoje położenie oraz porażkę szkolną, ponieważ systemowi szkolnemu:

udaje się wywołać wrażenie, że jego działalność wdrażania jest całkowicie odpowiedzialna za produkcję habitusu kulturalnego, lub złudzenie wyraźnie sprzeczne,

że efekty różnicujące uczniów poddanych tej działalności, zależą jedynie od ich wrodzonych zdolności, a zatem jest ona niezależna od wszelkich uwarunkowań klasowych. Tymczasem działania te potwierdzają i wzmacniają habitus klasowy, który, ukształtowany poza szkołą, stanowi zasadę wszystkich osiągnięć szkolnych. (Bourdieu, Passeron 2006, s. 320)

(3) W trzecim modelu reprodukcji, czyli reprodukcji hegemonii, rozważany jest wpływ polityki państwa na szkolnictwo. Państwo rozumiane jest tu za A. Gramscim jako *cały zbiór praktycznych i teoretycznych czynności, za pomocą których klasa rządząca nie tylko usprawiedliwia i utrzymuje swoją dominację, lecz także jest w stanie zapewnić sobie aktywną zgodę na ten stan rzeczy ze strony tych, którymi rządzi* (1973, s. 244). Poddając system oświatowy kontroli ideologicznej i ekonomicznej oraz wyposażając go w instrumenty represji, państwo służy ekonomicznemu interesowi klasy dominującej, jakim jest akumulowanie kapitału. Według S. Aronowitza i H. Giroux, dzieje się to na przykład poprzez narzucanie przez państwo wymagań, związanych z oceną i certyfikacją uczniów, a także programów nauczania, w których przeważa racjonalność technokratyczna, wyżej waloryzująca wiedzę techniczną, przyrodniczą, instrumentalną niż wiedzę humanistyczną i krytyczną (zob.: Apple 1982; Carnoy 1982). Dokładnie ten sam przykład interwencji państwa w system edukacyjny widać w nacisku na szkołę, by w większym stopniu realizowała ideały efektywności i rozliczalności (Apple 1982; Carnoy, Elmore, Siskin 2003), w ramach których jedyne liczące się kompetencje, zdobywane w toku edukacji przez uczniów, polegają na wąsko rozumianych, za to gospodarczo pożądanym przez państwo, kwalifikacjach zawodowych. Innym jeszcze przykładem tego, jak szkoła aktywnie broni społeczeństwa kapitalistycznego i współdziała z ideologią państwa, jest nieproblematyzowany przez S. Aronowitza i H. Giroux, fenomen *pedagogizacji problemów społecznych*, czyli przerzucania przez państwo odpowiedzialności za strukturalne problemy społeczne, takie jak bieda, bezrobocie, niezdrowy styl życia, przemoc w rodzinie i poza nią, na szkołę, a więc „obwinianie” szkoły za ich istnienie i upatrywanie w niej leku na patologie, będące w istocie patologiami niesprawiedliwie i źle działającego systemu.

Krytyka teorii reprodukcji hegemonii państwa przez system edukacyjny przebiega u S. Aronowitza i H. Giroux podobnie do krytyki pozostałych modeli reprodukcji. Mamy tu dwa, znane już zarzuty. Po pierwsze, badacze twierdzą, że w strukturalnych i makrospołecznych opisach wpływu państwa na politykę edukacyjną gubi się gdzieś ludzka podmiotowość, realizująca się w konkretnych relacjach szkolnych, nieraz w sytuacjach buntu, oporu i walce przeciwko dominacji. Za przykład niech posłużą chociażby masy nie białych obywateli Stanów Zjednoczonych, którzy buntują się wobec dyktowanych im warunków socjalizacji, rewindykowanych w hegemonicznych *curriculumach*, każących im czytać *dead white men*, podczas gdy ich dzieła nic im nie mówią, za to kojarzą się z uciskiem i dominacją jednej rasy nad drugą; chcą oni czytać coś, co miałoby znaczenie dla ich kręgu kulturowego, choćby takiego, jakim jest ulica (Kruszelnicki, Kruszel-

nicki 2013, s. 199). Po drugie, w pojęciu kultury, do jakiego odwołują się teoretycy hegemonii państwa, S. Aronowitz i H. Giroux dopatrują się jednokierunkowego mechanizmu dominacji. W modelu tym kultura jest jedna, zaś szkoła jako ideologiczny aparat państwa służy jej transmitowaniu i reprodukowaniu. Nie zauważa się tu innej możliwości, do której pedagogika krytyczna przywiązuje najwyższą wagę, tej mianowicie, że:

kultura jest zarówno źródłem, jak i przedmiotem oporu; jej siła napędowa zawiera się nie tylko w funkcji dominowania grup podporządkowanych, lecz również w tym, w jaki sposób grupy poddane opresji wydobywają ze swojego własnego kulturowego kapitału i ze swoich doświadczeń logikę działania opozycyjnego. Ten dialektyczny obraz kultury często podciąga się pod model władzy, która zbyt mocno opiera się na logice dominacji poprzez definiowanie kultury tylko jako przedmiotu oporu, a nie także jako jego źródła (Aronowitz, Giroux 1985a, s. 95).

Reasumując przypomnianą tu krytykę stanowisk przedstawianych w ramach reprodukcyjnych teorii edukacji, powiedzmy przede wszystkim, że H. Giroux zarzuca im reaktywność i bezradność wobec krytykowanej logiki kapitału, rządzącej polityką edukacyjną i działaniem pedagogicznym. Złożoność życia społecznego i kulturowego podlega u radykałów tak znacznemu spłaszczeniu, że nie przewiduje się w nim miejsca ani na walkę kontrhegemoniczną ani na jakiegokolwiek ekspresje uczniowskiej czy nauczycielskiej, samookreślającej się podmiotowości. Twierdzi się po prostu – bez złudzeń, ale i bez pytań i wątpliwości – że *szkoła jest podstawowym mechanizmem selekcji i alokacji jednostek w systemie społecznym* (Mikiewicz 2007, s. 67). I tyle. Niezwykle ważnym na tym tle wglądem krytycznym H. Giroux jest wykazanie, iż nieprzemysłana pozostaje w tych modelach teoretycznych złożona *dialektyka między świadomością a strukturą* (Giroux 1997, s. 71), ze stojącym w jej centrum dialektycznym rozumieniem ideologii jako instrumentu walki przeciwko dominacji. To dlatego szkoła nie może jawić się w nich jako miejsce kontestacji, negocjacji i konfliktu. Jest za to perfekcyjnie działającą instytucją reprodukcji społecznej, w której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie gorliwie odgrywają swoje z góry przewidziane role: pedagodzy promują prawomocną kulturę, będącą kulturą klasy dominującej, uczniowie zaś albo swobodnie poruszają się wśród jej kodów i notują kolejne sukcesy, albo – nie rozumiejąc ich i traktując jako z gruntu im obce – samowykluczają się z wyścigu edukacyjnego i w ten sposób skazują na *ubóstwo kulturowe* (zob.: Kwieciński 2002).

Pedagogicznie użyteczna koncepcja ideologii

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, w ortodoksyjnym marksizmie i w neomarksistowskich radykalnych teoriach edukacji ideologia funkcjonuje jako pojęcie

jednokierunkowe i raczej obezwładniające. Mówiąc w skrócie, ideologię uznaje się tu za fałszywą świadomość: za zbiór idei i wierzeń zaburzających „prawdziwy” obraz rzeczywistości społecznej. Skoro panujące w społeczeństwie idee są zawsze ideami klasy dominującej, to wiedza przekazywana przez szkołę, jako Althusserowski ideologiczny aparat państwa, jest niczym więcej jak instancją burżuazyjnej ideologii. *A funkcją każdej ideologii – mówi L. Althusser – jest „konstituowanie” konkretnych jednostek jako podmiotów* (2006, s. 22). Oznacza to, że jednostka o tyle jest całkowicie bezwolna, o ile jej jedyną wolność stanowi wolność podporządkowania się wezwaniu ideologii. W kontekście edukacyjnym dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli, funkcjonujących w charakterze służby państwa i klasy nimi władającej.

H. Giroux zdecydował się walczyć o pogłębione, dialektyczne – jak mówiliśmy – i bardziej krytyczne rozumienie ideologii w teorii pedagogicznej. Przede wszystkim uznaje on, że ideologia nie działa jedynie *na i poprzez jednostki w celu wymuszenia ich zgody na rudymenarny etos oraz praktyki społeczeństwa dominującego*, lecz funkcjonuje także *w interesie społecznej transformacji* (Giroux 1983, s. 145). Badacz odwołuje się w ten sposób do dwustronnego obrazu ideologii, który skądinąd interpretować można w trzech wymiarach: jako zupełnie neutralny albo jako jednocześnie negatywny i pozytywny – nie zaś tylko negatywny, jak w klasycznym marksizmie.

Neutralne, i istotne dla pedagogiki, rozumienie ideologii proponował T. Parsons, pisząc:

Ideologia jest systemem wierzeń podzielanych przez członków pewnej społeczności, przez jakieś społeczeństwo lub jego podgrupę, w tym przez ruch odbiegający od głównej kultury społeczeństwa. To system idei zorientowany na aksjologiczną integrację zbiorowości poprzez interpretowanie jej empirycznej istoty, a także sytuacji, w jakiej się ona znajduje, procesów, w wyniku których rozwinęła się ona do stanu obecnego, celów, ku którym jej członkowie się kolektywnie orientują, oraz ich zapatrywań na przyszły bieg zdarzeń (1959, s. 349).

Równie neutralnie traktowali ideologię autorzy ważnego dzieła *The American Business Creed*, wyjaśniający, że:

Dla nas termin ten jest neutralny i opisuje każdy system wierzeń wyrażanych publicznie w celu wpłynięcia na odczucia i działania innych (Sutton i in., 1956, s. 2).

Choć H. Giroux czerpie także z neutralnych ujęć ideologii, szczególnie z pomysłu, że ideologia ma wpływ na odczucia i działania ludzi, najbliższym jest mu do podejścia, w ramach którego współlistnieje obok siebie jej aspekt pozytywny i negatywny. W poszukiwaniu nowych inspiracji, pozwalających na nowo połączyć kategorie kultury i ideologii, H. Giroux zwrócił się ku ustaleniom brytyjskiej szkoły kulturoznawstwa. To dlatego P. McLaren mógł powiedzieć, że podobieństwo między jego stanowiskiem a definicją podaną przez teoretyków *cultural studies* – S. Halla i J. Donalda – jest uderzające. Według autorów ideologia to:

ramy myśli używane w społeczeństwie, aby wyjaśniać, odczytywać lub nadawać sens światu społecznemu i politycznemu. (...) Bez nich w ogóle nie byłibyśmy w stanie zrozumieć świata. Ale też za ich sprawą nasza percepcja rzeczywistości jest w sposób nieunikniony zorientowana w jednym konkretnym kierunku z uwagi na pojęcia, jakimi się posługujemy (Hall, Donald 1986, s. IX–X; cyt. za: McLaren 1989a, s. 187).

W myśl słów autorów, pozytywna funkcja ideologii polega na tym, iż oferuje ona pojęcia, kategorie, obrazy i idee, dzięki którym ludzie mogą nadawać sens swojemu światu społecznemu i politycznemu, budować projekty, nabywać świadomość swojego miejsca w świecie oraz działać w nim (tamże). Negatywna zaś funkcja ideologii oznacza, że wszystkie takie perspektywy są z gruntu i w sposób nieunikniony selektywne i stronnicze (tamże); nasze spojrzenie na rzeczywistość organizujemy sobie tylko poprzez wykluczenie innych na nią spojrzeń i perspektyw.

Elementy każdego z opisanych ujęć ideologii odnaleźć można w definicji wypracowanej przez H. Giroux w książce *Theory and Resistance in Education*. Zaznaczmy raz jeszcze, że nie ma ona nic wspólnego z marksistowską „fałszywą świadomością”, z owym *urojonym, skleconym przedmiotem, czystym snem, pustym i czczym* (Althusser 2006, s. 17), który jedynie ogranicza ludzkie działanie. Ideologia może też działanie umożliwiać, co więcej, może ona prowokować do działania, jeśli pomyślimy o niej jako o:

Produkcji, konsumpcji i reprezentacji idei i zachowań, które mogą albo zaburzać, albo rozjaśniać istotę rzeczywistości. Jako zbiór znaczeń i idei, ideologie mogą być całkiem spójne lub sprzeczne (...) i istnieć zarówno na poziomie dyskursu krytycznego, jak i w sferze doświadczeń i zachowań uznawanych za oczywiste (Giroux 1983, s. 143).

H. Giroux najbardziej interesuje wyjaśnienie pedagogice krytycznej właśnie owej *pozytywności ideologii, w której zawierają się reprezentacje o centralnym znaczeniu dla organizacji ludzkich doświadczeń i podmiotowości* (McLaren 1989a, s. 200). Pedagogika skorzysta z neomarksistowskiej teorii krytycznej tylko wtedy, gdy tej uda się zastąpić pojęcie ideologii jako niewidzialnego instrumentu totalnej dominacji ideologią rozumianą dialektycznie, jako mechanizmu produkcji myśli oraz mobilizacji pragnienia i działania. W ramach tego podejścia – twierdzi H. Giroux – podmiotowość człowieka nie jest li tylko refleksem ideologicznych imperatywów logiki kapitału i jego instytucji, szkoła zaś nie funkcjonuje jedynie jako aparat państwa odzwierciedlający interesy klasy dominującej. Szkoła to miejsce charakteryzujące się permanentną walką między siłami ideologii dominującej a siłami kontrhegemonicznymi, przeciwstawiającymi jej własne ideologie, uczniowie zaś funkcjonują tu zarówno jako bierne przedmioty ideologicznego urabiania, jak i aktywnie ją przyswajający i przeżywający odbiorcy, twórcy i prze-twórcy. Ideologia narzucana przez szkołę spotyka

się z ideologią i kulturą młodzieżową, niesioną przez obrazy, gesty, kody językowe, mody, pasje, wiążące się nie tylko z tym, co kto myśli, lecz także z tym, co kto czuje i czego pragnie. Jako taka, ideologia staje się medium, z pomocą którego uczniowie nadają sens swoim doświadczeniom oraz światu, w którym się obracają. Dlatego H. Giroux może powiedzieć, że *jako narzędzie pedagogiczne, ideologia jest przydatna w zrozumieniu nie tylko tego, jak szkoły utrzymują i wytwarzają swoje znaczenia, lecz także tego, jak jednostki i grupy produkują znaczenia, negocjują, modyfikują, lub opierają się im* (Giroux 1988, s. 8).

Reasumując, powiedzmy, że H. Giroux występuje z nowym pojęciem ideologii, zawierającym w sobie zarówno aspekt neutralny, jak i pozytywny i negatywny. Mówiąc o ideologii, H. Giroux ma na myśli pewien dynamiczny konstrukt, dość odległy od pesymistycznej wizji (neo)marksistowskiej, gdyż odnoszący się do podmiotowych sposobów, w jakie znaczenia są wytwarzane i ucieleśniane w formach wiedzy, praktykach społecznych i doświadczeniach kulturowych konkretnych grup społecznych. Istotnym zadaniem praktyki pedagogicznej jest w tej perspektywie rozumienie i prowadzenie ku rozumieniu, które z tych form wiedzy, idei, znaczeń, wartości, praktyk i doświadczeń zaciemniają i zaburzają obraz rzeczywistości, a które go rozjaśniają i wyostwiają, umożliwiając jego krytykę. Emancypacyjny aspekt ideologii H. Giroux dostrzega tedy w jej zdolności do *tworzenia pola dla autorefleksji i transformatywnego działania* (Giroux 1983, s. 145).

Edukacja, reprodukcja... i opór

Neomarksizm H. Giroux tym różni się od poprzedzających go stanowisk marksistowskiej, a następnie radykalnej teorii edukacji, iż próbuje odkrywać struktury, związki i zjawiska kulturowe i społeczne, które nie tylko blokują, lecz także umożliwiają demokratyzację praktyki pedagogicznej na wszystkich szczeblach edukacji. Opór szkolny, problematyzowany przezeń na wczesnym etapie twórczości, znaczonej polemiką z myślą (neo)marksistowską w teorii edukacji (i ostatecznie pozwalającą mu wykształcić wyrazistą tożsamość pedagogiczną), należy tedy rozpatrywać w specyficznym kontekście, jako termin stanowiący substytut dla Marksowskiej kategorii rewolucji i emancypacji klasy robotniczej – w sytuacji historycznej, w której rewolucyjna mobilizacja oraz jej potencjał są całkowicie nieobecne (Morrow, Torres 1995, s. 319). Nadto, opór szkolny funkcjonuje w dyskursie pedagogiki krytycznej jako narzędzie analityczne służące krytyce i odparciu neomarksistowskich, strukturalistycznych, w tym także konfliktowych teorii reprodukcji społecznej i kulturowej, uznanych, jak pamiętamy, za nazbyt pesymistyczne, albowiem niepozostawiających nadziei na jakikolwiek moment podmiotowego sprzeciwu wobec procesów reproduk-

cji i dominacji oraz działania na rzecz zmiany. Warto zauważyć, że H. Giroux, a także inni teoretycy oporu, tacy jak P. McLaren i M. Apple, nigdy nie odwołują się do Marksistowskiej ideologii i języka robotniczej rewolucji (według Giroux, istnieje wiele podmiotów emancypacji, również więc z tego powodu jego myśl sytuuje się daleko od klasycznego marksizmu). Problematyka oporu to dla nich przede wszystkim opozycyjne działanie w ramach kultury szkoły, służące jako kontrargument przeciwko defetyzmowi teorii reprodukcji. Skądinąd, warto pamiętać, że na późniejszych etapach swej twórczości autorzy ci poszerzają pole pedagogicznej refleksji nad oporem, zaliczając doń manifestacje politycznego sprawstwa w nowych ruchach społecznych oraz podejmując kwestię rewitalizacji tzw. opozycyjnej, „demokratycznej sfery publicznej” jako kontrhegemonicznego bloku, zdolnego kwestionować dominację klas panujących.

Zainteresowanie oporem szkolnym w radykalnej i krytycznej teorii edukacji rozpoczyna się wraz z publikacją książki P. Willis *Learning to Labour* (1977) – pierwszego ważniejszego opracowania dokonującego połączenia struktur społecznych z kwestią podmiotowości i działania osnutego wokół opozycyjnych wobec kultury szkoły praktyk o znaczeniu kulturowym i politycznym. Swoją książką P. Willis natchnął kolejne pokolenie pedagogów krytycznych do uważniejszego przyglądania się kulturze, a dokładniej mówiąc, produkcji kulturowej grup subordynowanych, w której przeglądać się może, niwelowana przez ideologię szkoły, kolektywna podmiotowość mediująca opresję systemu. Pojęcie produkcji kulturowej – pisał P. Willis – kieruje spojrzenie pedagogów na:

Aktywną, transformacyjną naturę kultur oraz na kolektywną zdolność aktorów społecznych nie tylko do myślenia jak teoretycy, lecz również do działania jak aktywiści. Życiowe doświadczenia, indywidualne bądź grupowe, niejawną i nieformalną wiedzę, osobiste lęki i fantazje, wraz z groźną anarchiczną mocą powstałej w obrębie zuchwałych zrzeszeń to nie tylko zajmujące dodatki (...). Kwestie te mają znaczenie podstawowe: uwarunkowane, lecz także warunkujące. Muszą one tedy zajmować, wraz z przysługującymi im prawami, istotny teoretyczny i politycznie transformacyjny poziom w naszych analizach. Chodzi o stworzenie projektu ukazującego zdolność klasy robotniczej do generowania wprawdzie wieloznacznych, złożonych i często ironicznych, niemniej jednak zbiorowych i kulturalnych form wiedzy nieredukowalnych do form burżuazyjnych oraz o podkreślenie ich wagi jako źródła politycznej zmiany (Willis 1983, s. 114; cyt. za: Aronowitz, Giroux 1985a, s. 98).

Wypowiedź ta uświadamia nam, że paradygmat oporu w studiach edukacyjnych reprezentuje przeciwny biegun dla paradygmatu reprodukcji, w ramach którego osoby podległe uciskowi pozostają całkowicie bierne w obliczu dominacji. Przesuwa on analizę zachowań opozycyjnych na teren analizy politycznej: na obszar, w którym szkoła jest miejscem ideologicznej walki i kontestacji, nie zaś tylko ideologicznego

urabiania ku służbie imperatywom systemu. *Opór upolityczniony* – pisze H. Giroux – *ma niewiele wspólnego z logiką dewiacji, indywidualną patologią, wyuczoną bezradnością (i oczywiście również z wyjaśnieniami genetycznymi), natomiast wiele wspólnego, choć nie w stopniu wyczerpującym, z logiką moralnego i politycznego oburzenia* (2010, s. 133).

Właśnie podkreślenie owej aktywności podmiotowej uczniów, owego niepozostawania biernym w obliczu dominacji, jest kluczowym wkładem teorii oporu w rozwój krytycznego oblicza teorii edukacyjnej. Teoria oporu uzmysławia, że elementem każdego procesu reprodukcji jest jakaś forma konfliktu i sprzeczności. Co istotne, H. Giroux zaznaczał, że nie wszystkie zachowania opozycyjne w szkole mogą być interpretowane jako opór polityczny o znaczeniu transformatywnym; istnieją akty oporu, które *nie niosą ze sobą nic poza pokrewieństwem z logiką dominacji i destrukcji* (tamże, s. 135). Dlatego że *pojęcia oporu nie wolno kojarzyć z każdym przejawem zachowania opozycyjnego* (tamże). Moment oporu, by miał wartość pedagogiczną i mógł zostać wyzyskany w interesie rozwoju, musi być związany z *radykalnym wzrostem świadomości i ze zbiorowym działaniem krytycznym* (tamże, s. 136). Na tle przywołanych uwag autora *Theory and Resistance in Education* doprawdy trudno zgodzić się z zarzutami A. Hargreavesa (1982), który dymisjonował pedagogów krytycznych za ich rzekomo ślepe oddanie idei społecznej transformacji na drodze reformy szkolnej oraz za hurraoptymizm, każący im postrzegać wszelkie zachowania uczniów – od zwykłych błazeńskich, przez bierność, na rebelii kończąc – jako przykłady oporu szkolnego. Przy metodologicznej i teoretycznej rzetelności H. Giroux, dokonującego, wraz z S. Aronowiczem, krytyki teorii oporu właśnie za niezdolność określenia, czym opór edukacyjny jest, a czym nie jest (Aronowicz, Giroux 1985a, s. 99, 104, 106), zarzut ten wydaje się nietrafiony.

W warunkach szkolnych opór ma wiele przyczyn, typów i manifestacji, o czym pisała instruktywnie E. Bilińska-Suchanek (2003). Zaskakujące jest natomiast, że H. Giroux wypowiada się o oporze edukacyjnym czysto teoretycznie, pochylając się nad jego ekspresjami jedynie przy okazji krytyki stanowisk pedagogów podnoszących ten temat w badaniach empirycznych. Warto więc przypomnieć, dla rozjaśnienia praktycznego kontekstu naszej rekonstrukcji, że konflikt w szkole zachodzi w momencie, gdy uczniowie próbują wnieść do szkoły elementy swojej kultury. Nauczyciel tradycyjny może tu reagować alergicznie, tymczasem pedagogika krytyczna nawoływać będzie do docenienia doświadczeń i kultury, jaką uczniowie wnoszą ze sobą do klasy szkolnej. Młodzież może odrzucać kulturę klasy szkolnej, gdyż jest ona odlibidinalizowana i przeniknięta formami kapitału kulturowego, do którego wielu z nich nie ma prawomocnego dostępu (McLaren 1989b, s. 217). Uczniowie opierają się próbom wymazywania ich już to ulicznej, już to wykształconej w środowisku rodzinnym tożsamości. Nudne lekcje, oparte na transmisji wiedzy i „martwym czasie”, spotykają się z zachowaniem destruktywnym dlatego, że skrzętnie oddziela się w nich wiedzę od pasji i pragnienia: uczenie się musi być aktywnością czysto intelektualną (tamże).

Jeszcze inną przyczyną zachowań opozycyjnych w klasie szkolnej jest coraz powszechniej rozpoznawana niewspółmierność konstruowanego przez szkołę i kulturę dominującą obrazu dobrze wykształconego człowieka, który dzięki zdobytej wiedzy osiąga sukces, z faktycznym stanem rzeczy, czyli nikłymi szansami na sukces ekonomiczny w rzeczywistości gospodarczej, w której kompetencje merytoryczne i kredencjały wcale nie gwarantują znalezienia zawodu dopasowanego do profilu ich posiadacza.

Szczególną wartością teorii oporu, przeciwstawionej przez H. Giroux paradygmatawi reprodukcji, jest wykazanie, że to, czy poszczególne elementy i aspekty edukacji okażą się w swoim charakterze i efektach reprodukcyjne czy transformatywne, jest zasadniczo pytaniem politycznym, dotyczącym strategii oddziaływania pedagogicznego ze strony pedagoga niewypierającego się swojego celu, jakim jest prorozwojowe wykorzystywanie momentów buntu i niezgody do wzbudzania krytycznego myślenia i kształtowania aktywnej, autorefleksyjnej podmiotowości, zdolnej upominać się o swoje interesy i przeciwstawiać uciskowi w walce o rozwój i emancypację, pojętą jako poszukiwanie możliwości wyzwiania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata.

Konkluzja

Choć dla H. Giroux marksizm jako zbiór idei kształtujących swoistą wrażliwość na niesprawiedliwość społeczną, jako pewien „sposób widzenia”, pozostaje podstawą teorii krytycznej w edukacji, nie uważa on, jakoby centralne kategorie marksizmu jako doktryny były dziś w pełni przydatne dla teorii społecznej transformacji i emancypacji. Na zakończenie zawartych w tym artykule rozważań spójrzmy podsumowująco na główne wątki Girouxowskiej polemiki ze stanowiskami marksizmu, nie pomijając neomarksistowskiej teorii edukacji.

1. Pierwszeństwo, przypisywane przez Marksa sferze ekonomicznej w organizowaniu i stratyfikowaniu społeczeństwa, nie zdaje w pełni sprawy z oddziaływania kultury, ideologii i polityki na świadomość ludzką oraz na stosunki społeczne. Z kolei propozycja dualizmu klasowego – klasa robotnicza *contra* burżuazja – niewiele wnosi w nasze rozumienie innych źródeł konfliktów społecznych (Aronowitz, Giroux 1985b, s. 117). Szczególnie w kontekście edukacyjnym warto nieco zluzować, choć na pewno nie wyeliminować, kategorię klasy społecznej, skoro formy ucisku i dominacji mają swe źródło również w różnicy rasowej, etnicznej, genderowej czy seksualnej.
2. Kultura w żadnym wypadku nie redukuje się – jak wyobrażał to sobie Marks i co bezwiednie podtrzymali radykalni teoretycy reprodukcji w edukacji – do

ideologii, rozumianej jako dominujące w danym okresie idee wynikające z relacji ekonomicznych i legitymizujące je. Kultura nie jest monolitem, nie ma w niej nic jednorodnego, a jej aspekt unifikujący – wartości, symbole, tradycja, historia – ma równie istotne znaczenie jak jej aspekt różnicujący i antagonizujący. Stąd heurystyczna wartość podziału na kulturę dominującą, kontrkulturę i subkulturę. W tej perspektywie kultura to *siedlisko złożonych i zróżnicowanych pograniczy, na których różne historie, języki, doświadczenia i głosy mieszają się ze sobą pośród rozmaitych relacji władzy i uprzywilejowania* (Giroux 2005a, s. 145).

3. Pojęcie ideologii nabiera u H. Giroux subtelniejszego znaczenia. W miejsce czysto negatywnej charakterystyki (Marksowska „fałszywa świadomość”, „zaburzony obraz świata”) pojawia się intuicja, że pierwszym krokiem na drodze do nabycia kompetencji krytycznego myślenia jest zrozumienie i zaakceptowanie faktu, że zawsze wypowiadamy się z jakiegoś punktu widzenia, broniąc jakiś interesów, a więc występując z jakiejś ideologicznej pozycji. Ideologia to wszakże nie tylko zbiór doktryn, lecz również medium, poprzez które nadajemy sens otaczającemu światu. Ideologia to dynamiczny konstrukt odnoszący się do sposobów, w jakie znaczenia są konstruowane, mediowane i ucieleśniane w formach wiedzy, praktykach społecznych i doświadczeniach kulturowych.
4. Pojęciem oporu edukacyjnego H. Giroux posługuje się, by połączyć w teorii edukacyjnej kategorii struktury i podmiotowej sprawczości. Ta druga kategoria nie doczekała się w neomarksistowskich, reprodukcyjnych teoriach szkolnictwa głębszej uwagi. H. Giroux nie chodzi o wykazanie, że swoim przekornym zachowaniem uczniowie są w stanie nadwyrężyć mury szkoły jako struktury społecznej. Podobnie, mniej istotne jest dlań to, że uczniowie buntują się okazjnie przeciwko praktykom ideologii i przymusowej socjalizacji. Istotne jest to, że w pewnych momentach oporu edukacyjnego przebłyскуje w ich działaniu próba formowania osobnej kultury i alternatywnej sfery publicznej, w ramach której reprodukuje się zupełnie inny rodzaj praktyk, niemających nic wspólnego z kulturą dominującą, jej reżimami prawdy i podmiotowości.

... For radical pedagogy to become a viable political project, it has to develop a discourse that combines the language of critique with the language of possibility... (Giroux 1988, s. XXXII)

Bibliografia

- ALTHUSSER L., 2006, *Ideologia i aparaty ideologiczne państwa*, przeł. A. Staroń, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/althusser05.pdf> (dostęp: 09.02.2015).

- ANTONIO R.J., 1981, *Immanent Critique as the Core of Critical Theory: Its Origins and Developments in Hegel, Marx, and Contemporary Thought*, *The British Journal of Sociology*, Vol. 32, No. 3.
- ANYON J., 2011, *Marx and Education*, Routledge, New York.
- APPLE M., 1982, *Education and Power*, Routledge, New York.
- ARONOWITZ S., 1981, *Preface*, [in:] H.A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 1985a, *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.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 1985b, *Radical Pedagogy and the Legacy of Marxist Discourse*, [in:] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London.
- BAUDELLOT CH., ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- BEHN W.H. et. al., 1976, *School is Bad; Work is Worse*, [in:] M. Carnoy, H. Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E., 2003, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w paradygmacie oporu*, Impuls, Kraków.
- BOURDIEU P., 1974, *The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities*, [in:] J. Eggleston (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, London.
- BOURDIEU P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Scholar, Warszawa.
- 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.
- CARNOY M., 1982, *Education, Economy and the State*, [in:] M. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- CARNOY M., ELROY R., SISKIN L. (eds.), 2003, *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing*, Routledge Falmer, New York–London.
- DALE R., 1982, *Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions*, [in:] M. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- DONALD J., HALL S., 1986, *Introduction*, [in:] J. Donald, S. Hall (eds.), *Politics and Ideology*, Open University Press, Milton Keynes.
- GINTIS H., 1972, *Toward a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's "Deschooling Society"*, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 1.
- GIROUX H.A., 1981, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
- GIROUX H.A., 1983, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, New York.
- GIROUX H.A., 1988, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York–London.
- GIROUX H.A., 1989, *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*, [in:] H.A. Giroux, P. McLaren (eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, State University of New York Press, Albany.
- GIROUX H.A., 1997, *Ideology and Agency in the Process of Schooling*, [in:] H.A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford.
- GIROUX H.A., 2005a, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, second edition, Routledge, New York.
- GIROUX H.A., 2005b, *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*, second edition, Paradigm Publishers, Boulder–London.

- GIROUX H.A., 2010, *Reprodukcja. Akomodacja i opór*, przeł. P. Kwieciński, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- GRAMSCI A., 1973, *Selections from the Prison Notebooks*, Lawrence & Wishart, London.
- HARGREAVES A., 1982, *Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Analyses of Education*, British Journal of Sociology of Education, Vol. 3, No. 2.
- KRUSZELNICKI W., 2009, *Historia myśli pedagogicznej jako historia idei*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1.
- KRUSZELNICKI W., KRUSZELNICKI M., 2013, *Kwestia kultury w nowoczesności, czyli co widać z Olimpu, a czego nie widać – uwagi do Lecha Witkowskiego*, ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura, nr 1.
- KWIECIŃSKI Z., 1995, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, TransHumana, Olecko–Białystok.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń–Olsztyn.
- MCLAREN P., 1989a, *On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Cultural Politics of Resistance*, [in:] H.A. Giroux, P. McLaren (eds.), *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle*, State University of New York Press, Albany.
- MCLAREN P., 1989b, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, fourth edition, Allyn & Bacon, Boston.
- MIKIEWICZ P., 2007, *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, t. 1. Eneteia, Warszawa.
- MORROW R.A., TORRES C.A., 1995, *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, Albany.
- NIŹNIK J., 1989, *Socjologia wiedzy. Zarys historii i problematyki*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- PARSONS T., 1951, *The Social System*, Free Press, Glencoe.
- PARSONS T., 1959, *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, Harvard Educational Review, Vol. 29, No. 4.
- PIETRASZKO S., 1992, *Studia o kulturze*, Wydawnictwo UWr., Wrocław.
- SEMKÓW J. 2006, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po 1989 roku)*, [w:] S. Sztobryn, J. Semków (red.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, Impuls, Kraków.
- SUTTON F.X., HARRIS S.E., KAYSEN C., TOBIN J., 1956, *The American Business Creed*, Harvard University Press, Cambridge.
- SZACKI J., 1991, *Dylematy historiografii idei*, PWN, Warszawa.
- 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.

Neo-Marxism as a Foundation of Radical Educational Theory (Part II). Henry Giroux's Revisions of Marxism for the Philosophy of Education

This paper represents the second installment of the article entitled Neo-Marxism as a Foundation of Radical Educational Theory. Its aim is to supplement the intellectual history of neo-Marxism in educational theory with the critique of its basic assumptions and conceptions offered by Henry Giroux. Fol-

lowing H. Giroux, I analyze the theoretical insights and weaknesses of neo-Marxist theories of reproduction, while attempting to pinpoint certain shortcomings of H. Giroux's own critique of authors such as P. Bourdieu, S. Bowles and H. Gintis, L. Althusser, P. Willis, and others. I then reconstruct H. Giroux's revision of the basic categories of classical Marxism (reproduction, culture, ideology), and show the possibilities of their reinterpretation and radicalization within a critical pedagogy aiming at social reconstruction and emancipation.

Keywords: *Giroux, theories of reproduction, Marx, critical pedagogy, neo-Marxism, education*