

Andrzej Ciążela

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID 0000-0001-7970-2686

Uszkolnienie marksizmu. Edukacja a zmiana społeczna

Wstęp

Dwieście lat upływające od urodzin Karola Marksa¹ skłania do idących w różnych kierunkach podsumowań i refleksji. Takim zasługującym na refleksję wątkiem jest stosunek Marksa do kwestii edukacji szkolnej, a konkretnie jego sposób patrzenia na znaczenie edukacji w procesie zmiany społecznej, na której badanie położył szczególny nacisk.

O oryginalności myśli marksowskiej w tym obszarze decyduje niewątpliwie wyraźna marginalizacja znaczenia edukacji szkolnej w procesach przemian społecznych. Marks zdecydowanie kwestionuje oświeceniowe nadzieje na edukację jako narzędzie przemian społecznych. W ich miejsce postuluje istnienie czegoś, co określa jako praktykę rewolucyjną. Jest ona uczeniem się i samowychowaniem w procesie codziennej walki o zmianę istniejącego stanu rzeczy, realizowanej z innymi, powiązanymi wspólnotą interesów i dążeń.

Powody tego podejścia były i są nadal przedmiotem dyskusji. Bardzo często pojawia się przekonanie, że Marks zlekceważył edukację szkolną z tego względu, że w okresie, w którym żył, masy robotnicze były poddane jedynie elementarnej edukacji. Ta, dostarczając najbardziej podstawowych umiejętności i informacji, stanowiła margines ich życiowego doświadczenia. Rozwój skolaryzacji² stawia, zdaniem

1 Podkreślić należy, że w przypadku Karola Marksa nie ma szczególnego sensu mówienie o nim, nawet przy okazji urodzin, w oderwaniu od postaci i myśli jego przyjaciela i współpracownika Fryderyka Engelsa. To, że autor niniejszych rozważań koncentruje się na postaci Marksa, a intelektualny dorobek jego współpracy z F. Engelsem określa jako marksizm, jest jedynie efektem pewnego utartego, chociaż budzącego poważne co do swej toksyczności podejrzenia zwyczaju, z którym autor niniejszych rozważań w tym miejscu akurat nie podejmuje dyskusji. Zagadnieniem nie mniej istotnym jest operowanie przez autora w odniesieniu do Marksa i marksizmu perspektywą europejską, ewentualnie euro-atlantycką, która stanowi w odniesieniu do przedmiotu istotne ograniczenie eliminujące poza obszar refleksji pozaeuropejską historię marksizmu, o której autor nie ma prawie zupełnie wiedzy.

2 Tytułowa kategoria „uszkolnienia” zaczerpnięta została z tytułu nowego tłumaczenia książki Ivana Illicha *Spółczesność bez szkoły – Odszkolnić społeczeństwo*. Żeby nie wprowadzić

jego krytyków, pytanie o efekty tego zjawiska dla rozwoju społecznego (Illich 1976, 2011; Suchodolski 1976a). Myśl lewicowa w procesach rozwoju skolaryzacji widzi najczęściej jeden z najważniejszych czynników wzrostu potencjału rewolucyjnego, a w praktyce pedagogicznej podstawowy czynnik jego wyzwania. Pytanie, czy szkoła leży na głównej linii walk klasowych oraz, czy jej reformy i zaangażowanie pedagogów emancypacyjnych i krytycznych w działalność na rzecz zmiany społecznej decydują o przyszłości, wbrew rozpowszechnionym mniemaniom dalekie jest od jednoznacznego rozstrzygnięcia.

Kontekst Marksowskich deklaracji

Przekonanie, że edukacja rozumiana jako działalność świadoma i celowa ma istotny wpływ na rozwój społeczny, ma bardzo długą historię i pojawia się w różnych kręgach kulturowych. W najogólniejszym sensie można powiedzieć, że wiąże się ono z przekroczeniem horyzontu społeczeństw pierwotnych, w których wiedzę i wzorce postępowania nabywano przez uczestniczenie w życiu społeczności³. Razem z cywilizacją pojawia się i rozwija wychowanie zinstytucjonalizowane, świadome i celowe – „szkolne”, które nie tylko przekracza edukację uczestniczącą, ale przeciwstawia się jej przypadkowości i ograniczoności. Szkoła programowo izolowała od wpływów środowiska jako potencjalnie demoralizującego. Opozycja ta w historii cywilizacji rozwija się długo i w ścisłej zależności od społecznego kontekstu. Bogactwo bądź ubóstwo środowiska wychowującego (przykładem może być przysłowio- wy marksowski „idiotyzm życia wiejskiego”) i mniejsza lub większa atrakcyjność szkolnej oferty edukacyjnej wyznaczały każdorazowo historyczną postać tej relacji i jej wartościującą ocenę. Czy „życie” demoralizowało, a szkoła kształciła, czy szkoła ogłupiała, a życie kształciło, decydowały konkretne oferty edukacyjne.

Przedstawiana opozycja miała swój praktyczny wymiar, o ile domeną szkoły było nauczanie i kształcenie życie prowadziło do uczenia się, samokształcenia

dzać zamęt, w artykule autor używa tradycyjnej formuły „skolaryzacja” „deskolaryzacja”. Waler formuły „uszkolnienia” – „odszkolnienia” polega na wskazaniu na toksyczność mechanizmu uznawania szkoły za instytucję organizującą życie społeczne lub jakiś jego wymiar. Oczywiście kategoria „uszkolnienia – odszkolnienia” ma różne oblicza, o czym świadczy chociażby koncepcja „odszkolnienia” szkoły wyłaniająca się z dzieł najwybitniejszego polskiego pedagoga ostatniego stulecia, Bogdana Suchodolskiego. Poglądom autora bliższe są tutaj te ostatnie niż radykalizm Illicha. W artykule autor używa też tradycyjnej formuły „deskolaryzacja”.

3 Zasadnicze ramy niniejszych rozważań, a mianowicie wyraźne rozgraniczenie edukacji uczestniczącej i edukacji szkolnej jako podstawa spojrzenia na problemy edukacji autor zaczerpnął z rozważań przywołanego już Bogdana Suchodolskiego, poszukującego dróg integracji wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Analiza złożoności kontekstów edukacyjnych wykraczająca zdecydowanie poza tradycyjne standardy stanowiła podstawę jego pedagogiki tak w okresie międzywojennym, jak i po marksistowskim zwrocie w jego twórczości w końcu lat czterdziestych zeszłego stulecia (Suchodolski 1937, 1937a, 1947, 1976; Ciążela 2005, 2010).

i samouctwa. Postrzeganie szkoły i szkolnictwa jako narzędzi zmiany stało się naturalną konsekwencją przekonania, że wychowanie szkolne jest przeciwdziałaniem demoralizowania przez życie.

W tradycji europejskiej niewątpliwie największą rolę odgrywa platońska *Rzeczpospolita*, w której drogą naprawy upadającej *polis* staje się wyrwanie młodzieży spod wpływów wychowującego społeczeństwa, przekazującego jej swoje zepsucie i przywary, oraz wychowanie jej we właściwym duchu, aby nie tylko sama umiała postępować dobrze, ale by potrafiła przywołać do porządku zdemoralizowane starsze pokolenia⁴. Platońska formuła wyznaczyła rozumienie znaczenia wychowania dla zmiany społecznej w świecie cywilizacji europejskiej, chociaż oczywiście przez bardzo długi czas autorytarne formuły rządów ograniczały horyzont tego myślenia do wychowania władcy, jego doradców i współpracowników.

Trzeba było przekroczenia oligarchicznego horyzontu w ustroju „demokracji” szlacheckiej w szesnastowiecznej Polsce, aby pojawiła się formuła z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

Pewnym paradoksem jest to, że idee platońskie pełnię swojego ideologicznego potencjału ujawniły w epoce Oświecenia. Jak sama nazwa wskazuje, Oświecenie wiązało zmianę społeczną z przekazywaniem wiedzy i dobrych obyczajów, których rewolucyjny potencjał realizować się miał w przyszłości. Niewątpliwie wielką syntezą idei pedagogicznych i filozofii rozwoju społecznego stały się dokonania Condorceta – twórcy rewolucyjnej reformy tworzącej powszechny system oświaty oraz koncepcji idei kierowniczych ludzkości, inspirowanej pojawienie się formuły ideologii. Nie mniej radykalna wiara w edukację towarzyszyła Oświeceniowi w Niemczech. Jej wyrazicielami stali się Kant i Herbart, tworzący ideologiczne i organizacyjne zręby nowoczesnej skolaryzacji.

Jak stwierdzał Kant:

Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. [...] Człowiek wychowany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu. Przeto brak karności i nauczania u niektórych ludzi czyni z nich złych przewodników dla swoich wychowanków. Gdyby jakaś istota wyższego rzędu zajęła się naszym wychowaniem, wtedy zobaczylibyśmy, czym człowiek mógłby się stać (Kant 1999: 43).

Zasadniczą tezę całej przytaczanej tradycji było przekonanie, że świat dzieli się na nauczających i nauczanych, co pociąga za sobą instytucjonalizację i formalizację

4 W VII księdze *Państwa – Rzeczpospolitej* mówi Sokrates:

Którzy tylko – dodałem – będą w państwie mieli więcej niż lat dziesięć, tych wszystkich wyprawia na wieś, a tylko dzieci ich i usuną z pod wpływu dzisiejszych obyczajów, które są obyczajami ich rodziców, i zaczną je wychowywać na swój sposób i według swoich praw, któreśmy omówili. W ten sposób najszybciej i najłatwiej zbudują państwo i ustrój, któryśmy omówili; państwo które będzie szczęśliwe samo i największy pożytek przyniesie ludowi, wśród którego powstanie. (Platon 1990: 408).

oświaty. To, co w edukacji spontaniczne i niesformalizowane, traktowane było jako element drugorzędny, a nawet groźny, gdy rolę osoby edukującej podejmował ktoś przekazujący wychowankowi tradycyjne „mądrości” – różne przesady i zabobony.

Przesłanki i problematyczność stanowiska marksistowskiego

Stanowisko Marksa, wyrażone w momencie formułowania przez niego dojrzałego programu, wyrażone w *Tezach o Feuerbachu*, uderza w dwa popularne przekonania. Odrzuca on idealizm i agnostycyzm, jasno opowiadając się po stronie materializmu, w ramach którego kwestionuje przekonanie o wiodącej roli nauczania jako sposobu przekształcania świata:

Materialistyczna teoria, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, że więc zmienieni ludzie są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany. Przewodzi ona siłą rzeczy do tego, że dzieli społeczeństwo na dwie części, z których jedna jest wyniesiona ponad społeczeństwo (np. u Roberta Owena). Zbieżność zmian warunków i działalności ludzkiej może być traktowana i racjonalnie rozumiana jedynie jako praktyka rewolucyjna (Marks 1975).

Tym, co okazuje się najoryginalniejsze w stanowisku Marksa, jest koncepcja praktyki rewolucyjnej. Z perspektywy refleksji pedagogicznej, praktyka rewolucyjna nie jest czymś, co radykalnie przekracza jej horyzont. Można ją zdefiniować jako wczesną i radykalną deklarację uznania przewagi edukacji uczestniczącej nad edukacją szkolną w świecie industrialnym. Marks zdecydowanie podkreśla, że ruch rewolucyjny wyrastać musi z dążeń do samokształcenia, pozwalającego jednostce samookreślić się wobec otaczającego świata i włączyć się w szerszą całość, jaką wyznacza wspólnota interesów. Podejmowanie wyzwań praktycznych stanowi przesłankę samokształcenia i samoorganizacji politycznej zmieniającej świat.

Chociaż Marks postrzega szkołę jako istotny element życia społecznego, to jego zdaniem, to, co istotne w walce o interesy klasy robotniczej, dzieje się gdzie indziej. Marks zwraca uwagę na konieczność powszechnego kształcenia, podkreślając, że brak edukacji stanowi jeden z upośledzających proletariat elementów jego kondycji. Podkreśla również, że szkoła stanowi dla burżuazji narzędzie panowania ideologicznego i reprodukcji stosunków klasowych. Trudno jednak nie zauważyć, że obie te kwestie nie przykuwają jego szczególnej uwagi. W obu pojawiają się różne uwagi, a czasem nawet propozycje ujmowania różnych kwestii związanych z edukacją, jednak nie tworzą one jakiejś wizji, która by mogła być podstawą spójnej polityki oświatowej.

Patrząc na sposób pracy Marksa i Engelsa oraz rozwój ruchu robotniczego w ich epoce, można stwierdzić, że była to działalność z samej swej istoty nastawiona na edukację pozaszkolną. Stanowiły ją broszury polemiczne, propagujące marksizm w kontekście sprzeciwu wobec konkurencyjnych doktryn oraz aktywność o charakterze samokształceniowym i samoorganizacyjnym. Można stwierdzić, że ruch

robotniczy tworzył cały szereg organizacji o charakterze edukacyjnym, które tworzyły środowisko edukacyjne o charakterze alternatywnym wobec edukacji oferowanej przez oficjalne struktury społeczeństwa mieszczańskiego niezależnie od tego, czy edukacja miała w nim publiczny, czy prywatny charakter⁵. Zauważyć należy, że na pograniczu działalności politycznej i szkolnej pojawiała się działalność nieformalna, „tajna”, „podminowująca” działalność oficjalnych placówek edukacyjnych – kółka samokształceniowe, kolportaż literatury politycznej itp. Należy zauważyć, że nawet sama forma funkcjonowania marksizmu kontestowała szkolne i akademickie struktury oraz hierarchie organizacji wiedzy, proponując swoje własne. Już samo konsekwentne odwoływanie się do materializmu, a więc orientacji krytykowanej i deprecjonowanej przez świat oficjalnej nauki i edukacji, było również tego dowodem. Marks i jego kontynuatorzy „kokietowali dialektyką”, prowadzili wojnę z oficjalną ekonomią, uznawali za przesłankę zaangażowanie w polityczne interesy klas.

Marksizm na drodze ku skolaryzacji

Wszystkie te zjawiska można traktować jako efekt funkcjonowania w społeczeństwie, które ograniczało swoją działalność edukacyjną do bardzo elementarnej edukacji powszechnej, a rezerwowało jej wyższe szczeble dla bardzo wąskiej elity specjalistów obsługujących różne wyspecjalizowane praktyki, wymagające profesjonalizmu lub wiedzy wszechstronnej, wiedzy ogólnej i umiejętności technicznych w obszarze bazy i nadbudowy.

Zasadniczym problemem w obszarze relacji między marksizmem a szkołą pozostawało i do dzisiaj pozostaje pytanie czy to, co działo się w wieku XIX było skutkiem historycznych okoliczności, czy też przemyślanym stanowiskiem teoretycznym formułującym pewne ogólne zasady.

Z pewnością historyczne okoliczności zadecydowały o tym, że zwyciężyło stanowisko pierwsze, trudno bowiem wskazać jakiś zasadniczy moment, w którym zwrot ku szkole został jednoznacznie sformułowany. Wskazać można dwa zasadnicze motywy zwrotu. Pierwszym był wzrost liczby ludzi wykształconych w ruchu robotniczym – inteligencji, która razem z wykształceniem wносиła do ruchu robotniczego swoje wyobrażenia, hierarchie, wartości i nawyki związane z rozumieniem wiedzy, uczeniem się i rozprzestrzenianiem wiedzy. Wnosiła również swoje wyobrażenia na temat edukacji oraz platońską mitologię przebudowy świata przez

5 Ze względu na nasze doświadczenie historyczne, za punkt wyjścia myślenia o edukacji przyjmujemy państwowy system oświaty wypracowany w XIX wieku w napoleońskiej Francji i Prusach, w jego rozwiniętej i dopełnionej formie ukształtowanej w XX stuleciu. W jego obszarze szkolnictwo prywatne stanowi jedynie element dopełniający i wtórny. Pamiętać jednak trzeba, że w krajach anglosaskich szkolnictwo było przede wszystkim domeną aktywności prywatnej i kontrola państwa odgrywała bardzo długo rolę wtórną. Nie jest bez znaczenia fakt, że Marks, aczkolwiek urodzony i wychowany w Prusach, dużą część życia spędził w Wielkiej Brytanii i jego obserwacje znaczenia szkoły dla rewolucyjnego ruchu robotniczego dotyczyły szkoły opartej na innych zasadach, niż uznawane obecnie za oczywiste.

edukację. Tendencje te uległy gwałtownemu wzmocnieniu po pierwszej wojnie światowej, gdy kryzys moralny ówczesnej kultury prowadził ku idei jej odrodzenia przez wychowanie młodego pokolenia nieskażonego błędami przeszłości.

Procesy modelowania marksizmu na obraz tradycyjnych, inteligenckich wyobrażeń bardzo dobrze widać w Austro-Węgrzech, gdzie austromarksizm ujawniał się nie tylko na gruncie filozofii, usiłującej stworzyć syntezę myśli Marksa i Kanta, ale również w tworzeniu pedagogicznej utopii nawiązującej do Kanta.

Oczywiście proces ten był długotrwały i złożony. Trzeba pamiętać, że inteligenci trafiający do ruchu robotniczego trafiali tam wskutek krytycznego nastawienia do świata tradycyjnych wartości, a więc wyniesione z niej nawyki i wyobrażenia często poddawali krytycznej analizie.

Z drugiej strony czynnikiem bardzo istotnym był sam rozwój skolaryzacji, który miał początkowo powolny charakter. Można stwierdzić, że do wybuchu drugiej wojny światowej poszerzanie się sfery edukacji i kręgu aktywnych uczestników kultury przebiegało stopniowo. Powodowało to również, że placówki i metody oświaty pozaszkolnej związane z ruchem robotniczym w jego wymiarze związkowym i politycznym, stanowiły kręgosłup jego reprodukcji i rozwoju.

Obok tego nurtu należy zwrócić uwagę na drugi, który wyrastał z koncepcji szkoły jako części nadbudowy, realizującej imperatywy panowania klasowego burżuazji. Rozrost systemu edukacji wzbudzał narastające zainteresowanie politycznymi możliwościami, które otwierał. Koncentracja na tych zagadnieniach prowadziła do pytania o możliwość podważenia tego panowania w tym obszarze, a po zwycięskiej rewolucji – przejmowania go jako narzędzia dyktatury proletariatu.

Problemem, który nie został zauważony w procesie skupiania uwagi na szkole jako narzędziu panowania klasowego, była autonomia wychowawczych procesów włączania jednostki w „rewolucyjną praktykę”, o której mówił Marks. Wzrost znaczenia skolaryzacji w praktyce życia codziennego oznaczał ograniczanie pola dla samodzielnej aktywności konstytuującej ową „rewolucyjną praktykę”, i rozmywanie jej tożsamości. Wykorzystywanie szkoły do praktyk ideologicznych albo, co więcej, uznawanie jej za główne narzędzie realizacji panowania ideologicznego, prowadziło do kryzysu szeroko rozumianych organizacji pozaszkolnych, działających w obszarze edukacji oraz ideologii na zasadzie rewolucyjnej praktyki.

Apogeum opisywanych zmian nastąpiło w Europie w latach 1945–1989. W krajach Europy Wschodniej, w których do władzy doszedł ruch komunistyczny, podporządkowanie systemu edukacji władzom kierowanym przez partie komunistyczne, stało się priorytetowym wysiłkiem. W wielu przypadkach doprowadziło to do marginalizacji niesformalizowanych form edukacji. Działalność ideologiczna zamoryzowana została przez zawody nauczycielskie. Przenikanie się oświaty i ideologii najbardziej wyraźny kształt przybrało w sferze rozwoju myśli marksistowskiej, która faktycznie została utożsamiona z działalnością nauczycielską. Oczywiście, wszystkie konsekwencje wzajemnego wpływu systemu edukacji i organizacji politycznej trudno nawet zasygnalizować w prezentowanym krótkim szkicu, ale należy

zauważyć, że swoista mentalność nauczycielska wyeliminowała niemal zupełnie dynamikę tego, co niegdyś Marks nazwał rewolucyjną praktyką.

Analogicznie potoczyła się sytuacja w Europie Zachodniej, gdzie partie komunistyczne znalazły się w sytuacji zablokowania dostępu do władzy, socjaldemokratyczne natomiast – podporządkowania wspólnocie ideologicznej Zachodu walczącego ze Wschodem. Dla radykałów pozbawionych możliwości walki o władzę atrakcyjne wydało się podjęcie walki o kulturę, realizacja utopii „kulturowej hegemonii” włoskiego komunisty Antonio Gramsciego. Należy podkreślić, że „długi marsz przez instytucje” zmienił nie tyle kapitalizm, co ruch robotniczy organizujący się wokół nowych celów i praktyk. Pogłębianie związku z rozwijającą się edukacją (przede wszystkim wyższą) doprowadziło do pojawienia się nowego podmiotu, jakim stała się ucząca się młodzież, oraz do ewolucji teorii marksistowskiej w kierunku stania się teorią tego nowego podmiotu. Tak zwany neomarksizm, obdarzany ostatnio kontrowersyjną nazwą „marksizmu kulturowego”⁶ (Karoń 2017; Rozwadowski 2018; Ciążela 2018), rozwinięty w środowiskach akademickiej lewicy, zaowocował między innymi pedagogiką krytyczną czy też emancypacyjną, której zasadniczym celem stała się mobilizacja sprawczej aktywności tkwiącej w instytucjach edukacyjnych.

Pułapka skolaryzacji

Starając się odpowiedzieć na pytanie, jakie czynniki sprzyjają umacnianiu tendencji skolaryzacyjnych na gruncie współczesnej lewicy, można wskazać co najmniej kilka złudzeń, i to wskazywanych na gruncie samej pedagogiki. Pierwszą jest rzekoma efektywność, która czynić ma z edukacji szkolnej najbardziej efektywne narzędzie panowania klasowego. Mit ten opiera się na dwu fałszywych przesłankach: pierwszej mówiącej, że wychowanie szkolne jest szczególnie efektywne, gdy chodzi o zaszczepianie wizji świata, oraz drugiej – mówiącej, że jest dominującą formą społecznienia, decydującą o przyszłości jednostki. Typowym przedstawicielem pierwszego z nich jest Luis Althusser, drugiego – Pierre Bourdieu. (Kruszelnicki 2016).

Gdy mowa o pierwszym z omawianych zagadnień, to pamiętać trzeba, że edukacja szkolna budzi sprzeczne opinie, gdyż ma zawsze jedynie teoretyczny charakter oraz nie jest konfrontowana z doświadczeniem własnym, co powoduje, że efekty tej edukacji mają bardzo powierzchowny charakter. W XIX stuleciu pisarz Lew Tołstoj zainteresowany reformą oświaty ludowej, konstatował ją w notatkach z podróży po Europie:

Człowiek, który chciałby sobie wytworzyć wyobrażenie o oświacie narodu według jego szkół, pomyślałby pewno, że naród francuski jest ciemny, brutalny, obłudny, zabobonny

6 „Marksizm kulturowy” jest pojęciem wprowadzonym przez środowiska skrajnej prawicy, mającym sprowadzać współczesną „nową lewicę” do marksizmu albo też do wyobrażeń, które przedstawiciele skrajnej prawicy mają o marksizmie. Niezależnie od wszystkich absurdów i nonsensów obecnych w tej zdobywającej pewną popularność koncepcji, stanowi ona wartę uwagi źródło refleksji nad sposobem postrzegania współczesnej lewicy.

i niemal dziki. Ale dość wejść w stosunki, pomówić z kimś z ludu, aby się przekonać przeciwnie, że naród francuski jest prawie taki sam, za jaki się uważa: że jest pojętny, rozumny, towarzyski, wolnomyślny i doprawdy cywilizowany. Spójrzcie na robotnika miejskiego w wieku lat trzydziestu: on już napisze list bez takich błędów, jak w szkole; czasem ma zupełne trafne pojęcie o polityce, a więc i o nowszej historii oraz geografii ... Często rysuje i stosuje w swym rzemiośle formuły matematyczne. Gdzież się tego wszystkiego nauczył? Mimo woli znalazłem na to odpowiedź w Marsylii, kiedy po zwiedzeniu szkół zacząłem włóczyć się po ulicach, szynkowniach, kabaretach, muzeach, pracowniach rzemieślniczych, przystaniach i księgarniach. /.../. W Marsylii znalazłem 28 tanich wydawnictw w cenie od 5 do 10 centymów, ilustrowanych... Poza tym muzeum, biblioteki publiczne, teatry, kawiarnie, dwa wielkie kabarety... W każdej z tych kawiarni wystawia się sceny z komedii, deklamuje wiersze. I oto, według powierzchownego obliczenia piąta część ludności otrzymuje codziennie ustną naukę, tak jak uczyli Grecy i Rzymianie w swoich amfiteatrach. Czy to dobra, czy zła ta oświata – to inna sprawa, ale ona jest - ta nieświadoma oświata, ileż razy silniejsza od przymusowej, ale ona jest, ta nieświadoma szkoła, która podkopała się pod szkołę przymusową i uczyniła jej treść prawie niczym. Wszędzie główną część oświaty narodu zdobywa się nie w szkole, ale w życiu. Gdzie życie jest pouczające, jak w Londynie, Paryżu i w ogóle w wielkich miastach - tam lud jest oświecony; gdzie życie nie jest pouczające, jak po wsiach, lud nie jest oświecony, mimo że szkoły są zupełnie jednakowe tu, jak tam. Kierunek i duch oświaty ludu jest zupełnie niezależny a po większej części nawet przeciwny względem tego ducha, jakim pragnie się natchnąć szkoły ludowe. Oświata idzie własną drogą, niezależnie od szkoły (Hessen 1997).

Chociaż cytat dotyczy czasów bardzo dawnych (jeszcze marksowskich), trudno nie zauważyć, że opisane zjawiska w żadnym razie nie zamarły wraz z rozwojem szkolnictwa w XX i XXI stuleciu, ale trwają nadal, jako że związane są z zasadniczym celem szkoły, którym pozostaje narzucenie młodemu pokoleniu pewnych ram tworzących podstawy przekazu kulturowego, a więc ramy elementarnej wspólnoty komunikacji i podstawowe wzorce pożądanych zachowań⁷.

Działanie to odbywa się w drodze narzucania bardzo różnym jednostkom zstandaryzowanych umiejętności, określających zasady funkcjonowania wysoko zorganizowanych społeczeństw. Ivan Illich czy Pierre Bourdieu podkreślają klasowy charakter tych mechanizmów, wskazując, że mechanizm standardowych wymagań uprzywilejowuje tych, których wychowanie przygotowuje do szkoły. Trudno jednak nie zauważyć, że w procesach edukacyjnych wchodzi w grę bardzo wiele indywidualnych cech nauczanych jednostek, wykraczających poza klasowo uwarunkowany „kapitał kulturowy”. Czynią one wysiłek nauczycielski bardzo mało efektywnym i kosztownym, gdyż zapewnienie całej populacji w określonym wieku dostępu do edukacji wymaga wielkich nakładów, przynoszących w sumie mierne efekty.

7 Znana anegdota głosi, iż kanclerz Prus Otto von Bismarck po bitwie pod Sadovą stwierdził, że bitwę tę wygrał pruski nauczyciel. Jest to, jak można sądzić, zdanie słuszne, ale wątpliwe jest, czy to samo można powiedzieć o jakimkolwiek procesie walki o władzę w społeczeństwie pomiędzy siłami chcącymi je zrewolucjonizować.

W tradycyjnej szkole kwestia ogólnych efektów edukacji marginalizowana jest przez efekt selekcji, który osoby osiągające niskie wyniki i – z takich czy innych względów nie pasujące do systemu – usuwa poza jego granice. Selekcja ukrywa niską efektywność edukacji szkolnej. Jest rzeczą znaną, że z chwilą, kiedy zostaje zawieszona, pojawia się problem obniżania ogólnego poziomu wykształcenia. Progi, które mają przekroczyć wszyscy uczniowie, muszą być obniżane do poziomu najłabszych. Wywołuje to proces stopniowego obniżania, prowadzący do kryzysu współczesnej edukacji, na który wskazuje Frank Furedi (Furedi 2008). Trudno jednak nie zauważyć, że podjęcie jakichkolwiek środków zaradczych wymaga demystyfikacji samej instytucji szkoły.

Przytoczone powyżej fakty nie stanowią w żadnym razie uzasadnienia dla tezy, że szkoła pozostaje neutralna wobec panowania klasowego. Wskazują jedynie, że nie należy jej znaczenia w tych procesach demonizować.

Podobnie warto zwrócić uwagę na drugi aspekt, mianowicie uznawanie szkoły za główny obszar socjalizacji i wyciąganie stąd daleko idących wniosków, na co wskazywać się zdają badania Pierre'a Bourdieu (1990). Wbrew przekonaniu inspirowanego przez niego nurtu (Sadura 2013, 2017), proces socjalizacji jest znacznie bardziej złożony i w żadnym razie nie zogniskowany wokół szkoły. Środowisko wychowujące składa się nie tylko ze szkoły, ale z całego szeregu grup wywierających wpływ na ten proces. W kontekście tym warto przywołać starsze i może niezbyt, co do rodowodu, „marksistowskie” rozważania Floriana Znanieckiego, wskazującego na trzy typy postaw, kształtujące się w zależności od dominacji w procesie socjalizacji rodziny, grupy rówieśniczej i szkoły (Znaniecki 1974), tj. „ludzi pracy”, „ludzi zabawy” i „ludzi dobrze wychowanych”. Powiązanie z dominacją szkoły „ludzi dobrze wychowanych” – nietwórczych, skoncentrowanych na kultywowaniu zewnętrznych form i rytuałów – nie tłumaczy może reprodukcji systemów społecznych, ale z pewnością wyjaśnia rozwój w środowiskach szeroko rozumianej lewicy tzw. poprawności politycznej. Tutaj tkwi, jak można sądzić, również źródło kultu zagranicznych autorytetów, tworzącego ową osobliwą międzynarodówkę lewicowych komentatorów najnowszych szlagierów wydawniczych, o której mówi Noam Chomsky⁸. Społeczności owych, jak by powiedział Stanisław Brzozowski, „chłopiąt piszących

8 Chociaż Chomsky i Bricmont szukają przyczyny zjawiska w zniechęceniu, wynikającym z niepowodzeń politycznych współczesnej lewicy, trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy skutek nie jest w znaczącym stopniu przyczyną zjawiska, które charakteryzowane jest w następujący sposób: „Tam w Egipcie, w bardzo wykształconych kręgach, utrzymujących kontakty z Europą, przejawia się to w bezkrytycznym skupieniu uwagi na najnowszych szaleństwach paryskiej kultury. Na przykład, gdy mówiłem o współczesnej rzeczywistości, nawet w instytucjach badawczych zajmujących się zagadnieniami strategicznymi, uczestnicy chcieli, by to, co powiedziałem, było przetłumaczone na postmodernistyczny bełkot. Na przykład nie chcieli, żebym mówił o szczegółach polityki Stanów Zjednoczonych lub o Bliskim Wschodzie, gdzie mieszkają, gdyż to zbyt prostackie i nieinteresujące; woleli, abym powiedział, jak współczesna lingwistyka dostarcza nowego paradygmatu dla dyskursu o sprawach międzynarodowych, który zastąpi tekst poststrukturalistyczny” (Sokal 2004: 193).

referaty” w oparciu o najnowsze bestsellery lewicowej literatury Zachodu, czego polskim przykładem jest środowisko Krytyki Politycznej.

Kwestią idącą najdalej jest postawiona niezbyt szczęśliwie przez Victora Turnera w jego opublikowanej w 1969 roku pracy *Proces Rytualny. Struktura i anty-struktura* (Turner 2010) kwestia funkcjonowania w życiu społecznym mechanizmu rewolucyjnej zmiany⁹, ujęta w opozycji *communitas* – *societas*. Zmiana społeczna jest dla Turnera mechanizmem opartym na opisanych przez Arnolda van Gennepa obrzędach przejścia (2006). W rytuałach tych momentem kluczowym, między przejściem od jednego statusu do drugiego, okazuje się faza liminalna¹⁰, w trakcie której jednostka znajduje się poza wszelkimi społecznymi strukturami, zatracając właściwą im określoność. Układ ten stanowi, zdaniem Turnera, prefigurację rytuału zmiany społecznej, gdzie fazy stabilnej i zhierarchizowanej struktury oddziela od siebie przejściowa faza amorficznego niezróżnicowania, negująca dotychczasowy układ i w ten sposób otwierająca możliwość narodzin nowego. Historia stanowi więc proces przechodzenia w siebie faz hierarchicznego zróżnicowania – *societas* oraz niezróżnicowanego, amorficznego *communitas*¹¹. W podejściu Turnera podkreślić należy pewna dwoistość. Z jednej strony traktuje on *communitas* jako rytuał przejścia, z drugiej strony nadaje mu charakter uniwersalnej opozycji konstytuującej życie społeczne. Problem zmiany nie jest tu traktowany jako czynnik centralny ale też nie jest całkowicie zarzucany, co rodzi cały szereg nieporozumień.

W turnerowskiej formule mamy do czynienia z logiką temporalnego następstwa, zdającego się tłumaczyć logikę rewolucyjnych przemian i rewolucyjnych

9 Praca Turnera opublikowana została w roku 1969, a jej część poświęcona analizie procesów przejścia bezpośrednio odnosi się do procesów rewolty studenckiej lat sześćdziesiątych.

10 Faza liminalna (od *limen* łac. – próg) lub faza marginalizacji, to – w ujęciu van Gennepa – moment, w którym jednostka, której dotyczy obrzęd przejścia, znajduje się w swoistej pustce między stanem poprzednim, z którego została już wyłączona, a stanem nowym, do którego jeszcze nie została włączona. W fazie tej jednostka traci swoje dotychczasowe zakorzenienie społeczne, nie zyskując jeszcze nowego. Znajduje się więc w fazie swoistego wykozerzenia, które otwiera nowe możliwości.

11 Pojęcia te charakteryzuje bardzo rozbudowana charakterystyka obejmująca, w ujęciu Turnera, prawie trzydzieści dookreśleń ułożonych w pary:

comunitas: przejście, całość, homogeniczność, *communitas*, równość, anonimowość, brak własności, brak statusu społecznego, nagość albo uniformizacja, wstrzemięźliwość seksualna, minimalizacja różnic płciowych, brak rangi, pokora, brak troski o wygląd zewnętrzny, brak różnic majątkowych, brak samolubstwa, całkowite posłuszeństwo, świętość, wiedza święta, milczenie, zawieszenie praw i obowiązków pokrewieństwa, ciągłe odnoszenie się do mocy mistycznych, głupota, błaznowanie, prostota, akceptacja bólu, heteronomia [...]

societas: stan, częściowość, heterogeniczność, struktura, nierówność, system nazewnictwa, własność, status społeczny, zróżnicowanie stroju, aktywność seksualna, maksymalizacja różnic płciowych, zróżnicowanie rang, duma z pozycji społecznej, troska o wygląd zewnętrzny, obecność różnic majątkowych, samolubstwo, posłuszeństwo tylko dla starszych rangą, laickość, wiedza techniczna, mowa, obowiązywanie praw i obowiązków pokrewieństwa, okresowe odnoszenie się do mocy mistycznych, roztropność, rozsądek, złożoność, unikanie bólu i cierpienia, różne stopnie autonomii. (Turner 2010: 124–125.)

idei, w tym również nie wspomnianych bezpośrednio koncepcji marksistowskich. Pytanie o relacje między turnerowskim *communitas* a marksowskim komunizmem przynosi czytelnikowi głębokie rozczarowanie¹². Znacznie ciekawsze jest to, że Turner wskazuje *societas* i *communitas* jako momenty nieustannie dopełniające się w praktyce życia społecznego. Chociaż Turner na gruncie antropologii nie potrafi dostrzec, że struktury *communitas* inicjują realne zmiany społeczne, dostrzega ich opozycyjny charakter wobec ładu społecznego nie tylko w treści, ale w formie aktywności. W społeczeństwie *communitas* i *societas* nie prowadzą gry o sumie zerowej. Mamy tu do czynienia z nieustannym ruchem i dynamiką elementów inicjujących zmiany i stabilizujących. Należy też zauważyć, że cechy *comunitas* pojawiają się tam, gdzie pojawia się potrzeba przekraczania granic. Nawet na gruncie nauki jej funkcjonowanie – jako republiki uczonych – opiera się na zasadzie *communitas*, gdzie nie liczy się hierarchia, pozycja czy własność intelektualna, a wspólnota celu, podczas gdy nauka akademicka okazuje się królestwem hierarchicznego, samolubnego *societas*. Konflikt ten zdaje się być wpisany w samą istotę nauki, ale historii nauki nie stanowią poczty rektorów, dyrektorów czy kierowników, ale odkrywców, którzy bardzo często prowadzili z tym światem mniej czy bardziej otwartą walkę.

Można stwierdzić, że z tej perspektywy każdy ruch postulujący zmianę i organizujący się do jej przeprowadzenia wykazuje wyraźne cechy *communitas* w logice działania i organizacji. Struktury hierarchiczne podtrzymujące dotychczasowy ład, stanowią podstawę zachowawczej i bezpłodnej *societas*.

W myśleniu potocznym odbicie opozycji *communitas* – *societas* znajduje odbicie w zdroworozsądkowych obserwacjach mówiących o tym, że zwycięskie ruchy polityczne, obalające przedrewolucyjny hierarchiczny ład, konstruują własny. Jest to niewątpliwie prawda, ale w żadnym razie nie cała. W historii mamy do czynienia

12 Turner postrzega marksizm w kategorii błędu analogicznego do tego jaki jego zdaniem popełnia Lewis Henry Morgan w badaniu społeczeństw pierwotnych. „Podejrzewam, że Lewis Henry Morgan (1877) tęsknił za nadejściem światowej *communitas*. Na przykład w ostatnich górnołotnych paragrafach »Społeczeństwa pierwotnego« pisze: „Zwykły rozwój własności nie jest ostatecznym przeznaczeniem ludzkości, jeśli postęp ma być prawem przyszłości, tak jak był prawem przeszłości [...] rozpad społeczeństwa zapowiada zakończenie drogi rozwojowej, której celem i końcem jest własność, ponieważ taka droga zawiera elementy samozniszczenia. Demokracja w rządzie, braterstwo w społeczeństwie, równość pod względem praw i przywilejów oraz powszechna edukacja zapowiadają następny, wyższy poziom społeczny, do którego doświadczenie, inteligencja i wiedza stale dążą” (s. 552). Czym jest ten „wyższy poziom”? Tu właśnie Morgan wyraźnie ulega błędowi popełnionemu przez takich myślicieli, jak Rousseau i Marks: pomylenie *communitas*, która jest wymiarem wszystkich społeczeństw, przeszłych i teraźniejszych, ze społeczeństwem archaicznym i prymitywnym. „To będzie odrodzenie – pisze dalej – wolności, równości i braterstwa starożytnych ludów w wyższej formie” (Turner 2010: 141–142). Elementarna nieznanomość historii rozwoju Marksa, który źródeł komunizmu nie szukał bynajmniej w archaicznej przeszłości, a analizach współczesności, i jedynie w pewnym momencie wzbogacił obraz o pewne pomysły Morgana, niewątpliwie kompromituje brytyjskiego autora, podobnie jak rozważanie społecznych wyobrażeń o *communitas* w oparciu o dialog postaci z *Burzy* Szekspira (Turner 2010: 145–146).

z zachowywaniem pewnego potencjału zdolności do zmian. Nawet w momencie zwycięstwa dany ruch często zachowuje potencjał zdystansowanej i kontestującej *communitas*. Czasami przybiera to postać podziału na umiarkowanych i radykałów – zwolenników monarchii konstytucyjnej i jakobinów, czy walki „Polski liberalnej” i „Polski socjalnej” w szeregach dawnej opozycji antysocjalistycznej w dzisiejszej Polsce. Czasem opór tli się wewnątrz, przybierając postać strukturalnych napięć w łonie organizacji władzy. Nie zawsze napięcia te muszą prowadzić do pozytywnych efektów, ale zawsze stanowią czynnik społecznej dynamiki i zmiany. Ważne jest to, że źródła tej zmiany muszą przybierać postać działalności przekraczającej system nie tylko w postaci takich czy innych deklaracji, ale rewolucyjnej praktyki.

Niewątpliwie takim zjawiskiem jest marksizm. Jest on odrzucaniem istniejącego porządku nie tylko w treściach, ale w samej swojej strukturze i funkcjonowaniu. Rewolucyjna praktyka, o której mówi Marks, z perspektywy *communitas*, nie jest niczym szczególnie oryginalnym i można zaobserwować w historii bardzo wiele jej postaci. Stwierdzić należy, że poza *communitas*, starając się wpisać się w ramy *societas*, marksizm staje się parodią samego siebie.

Stwierdzić należy także, że trudno znaleźć instytucję mocniej związaną z *societas*, niż szkoła. Próba włączenia szkoły w proces zmiany społecznej okazuje się zawsze nieefektywna i kosztowna. Nie chodzi tylko o funkcjonowanie szkół w procesach rewolucyjnych erupcji kolejnych „rewolucji kulturalnych”. Nawet próby pokojowej i stopniowej zmiany, polegającej na próbie upowszechnienia edukacji na wyższych szczeblach, źle się kończą, co pokazują przytoczone rozważania Furediego.

Zamiast zakończenia

„Uszkolnienie” marksizmu, o którym mówi niniejszy tekst, a które dokonało się w dwudziestym stuleciu, jest częścią większej całości. Można stwierdzić, że „uszkolnienie” dotknęło całą lewicę pograżoną w walkach o kulturę i funkcjonującą w ramach owego mitycznego „marksizmu kulturowego”. Uczestnicy owej wspólnoty nie wyobrażają sobie świata poza szkołą, uczelnią, grantami i projektami, mającymi edukować w duchu powszechnej tolerancji i miłości.

Do rangi debat o przyszłości urastają debaty o reformach edukacji i szkolnictwa wyższego. Toczy się homeryckie boje o edukację seksualną i podstawy programowe. Nie mniej spektakularne wydarzenia mają miejsce na uniwersytetach, na których toczy boje „akademicka lewica” z „akademicką prawicą”.

Trudno nie zauważyć, że w przeciwieństwie do studenckiej rewolty lat sześćdziesiątych intelektualne zjawiska, które wstrząsnęły światem ostatnich dziesięcioleci – neoliberalizm i prawicowy populizm – nie zrodziły się na uniwersytetach i na uczelniach. Tworzyły je grona outsiderów zjednoczonych poczuciem wspólnej misji i interesu.

Rodziły się one w sferze *communitas*, a nie w sferze *societas*. Ani neoliberalne frazesy, ani nacjonalistyczne i neofaszystowskie koncepty, które głęboko

przeorały nasz świat w ostatnim półwieczu, nie były wytworem akademickiej praktyki. „Żołnierze wyklęci” nie zrodzili się w salach wykładowych uniwersytetów, a do młodzieży nie dotarli przez podstawy programowe i lekcje historii. Wręcz przeciwnie, wkroczyli na fali rewolucyjnej praktyki edukacji pozaszkolnej i jeśli dzisiaj trafiają do osławionej podstawy programowej, to nie wskutek wewnętrznej logiki reformy edukacji. Co najwyżej można mieć nadzieję, że szkoła owych „wyklętych” obrzydzi młodemu pokoleniu, podobnie jak wiele innych treści, stających się częścią szkolnej nudy, rutyny i celebry.

Wszystko to jednak są uwagi wobec naszego przedmiotu zewnętrzne. Trudno bowiem uznać za przejaw jakiejś postaci *communitas* cytowanie przez profesorów, doktorów, etc. złotych myśli Jurgena Habermasa, chodzenie w dżinsach i zarzucenie krawatów na rzecz kokieterijnie rozpiętych pod szyjami koszul. Sytuacji, jak sądzę, nie zmieni nawet golenie się nie częściej niż co trzeci dzień.

Bibliografia

- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. 1990. *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, E. Neyman (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciążela Andrzej. 2018. „Czy «Karol Marks był filozofem niemieckim»? Miejsce marksizmu we współczesności casus Leszka Kołakowskiego”. *Przegląd Filozoficzny* 4 (108): 185–201.
- Ciążela Andrzej. 2010. *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku. Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ciążela Andrzej. 2005. *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: ITeE – PIB.
- Furedi Frank. 2008. *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści*. K. Makaruk (przeł.). Warszawa: PIW.
- Hessen Sergiusz. 1997. *Podstawy pedagogiki*, A. Zieleńczyk (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Illich Ivan. 2011. *Odszkołnić społeczeństwo*, Ł. Mojsak (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Bęc Zmiana.
- Illich Ivan. 1976. *Społeczeństwo bez szkoły*. F. Ciemna (przeł.). Warszawa: PIW.
- Kant Immanuel. 1999. *O pedagogice*. D. Sztobryn (przeł.). Łódź: Wydawnictwo: „Dajas”.
- Karoń Krzysztof. 2017. *Historia marksizmu*. Cz. 1–5, <https://wiedzaspoleczna.pl/historia-marksizmu-krzysztof-karon/> [dostęp: 26.03.2021].
- Kruszelnicki Wojciech. 2016. Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji. Cz. 1–2. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. T. 19. Nr 1(73) i 2(74).
- Marks Karol. 1975. Tezy o Feuerbachu. W Karol Marks, Fryderyk Engels. *Dzieła*. T. 3. Warszawa: KiW.
- Platon. 1990. *Państwo*, Władysław Witwicki (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Akme.
- Rozwadowski Dariusz. 2018. *Marksizm kulturowy. 50 lat walki z cywilizacją zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo Prohibita.

- Sadura Przemysław. 2017. *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sadura Przemysław. 2013. Marzy mi się inna rozmowa o szkole. W *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sokal Alan, Jean Bricmont. 2004. *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Piotr Amsterdamski (przeł.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Suchodolski Bogdan. 1976. Zagadnienia podstawowe. W *Pedagogika*, Bogdan Suchodolski (red). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski Bogdan. 1976a. Wstęp. W Ivan Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Suchodolski Bogdan. 1947. *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Książnica Polska.
- Suchodolski Bogdan. 1937. *Uspołecznienie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Rój.
- Suchodolski Bogdan. 1937. *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Turner Victor. 2010. *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Ewa Dzurak (przeł.). Warszawa: PIW.
- van Gennep Arnold. 2006. *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Beata Biały (przeł.). Warszawa: PIW.
- Znanięcki Florian. 1974. *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marxism and the School. Education and Social Change. The Marx Perspective – Contemporary Experiences

Abstract

One of the constitutive assumptions for Marx and Engels' thought was to criticise the Enlightenment's idea of revolution in school education. This education, which was an elite right in their time, did not become an object of independent reflection. The workers' movement identified it with self-education. Intelligence with schooling. The development of schooling pushed towards the transfer of political struggle to the school. Educational policy in countries ruled by authoritarian parties appealing to Marxism and in countries where movements appealing to Marxism had an impact on education became a new problem. The current profound crisis of these phenomena makes us ask questions about the logic of their development and the reasons for the current breakdown.

Key words: Marx, Marxism education, participatory education, schooling, social change