

Sławomir Hinc

Edukacja jako narzędzie podtrzymywania podziałów społecznych w ujęciu Karola Marksa i jego następców

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2, 16-29

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sławomir HINC

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa

EDUKACJA JAKO NARZĘDZIE PODTRZYMYWANIA PODZIAŁÓW SPOŁECZNYCH W UJĘCIU KAROLA MARKSA I JEGO NASTĘPCÓW

Generalnie rzecz ujmując, marksizm, jako ideologia *stricte* polityczna, na początku dwudziestego pierwszego wieku jest w cywilizacji euro-amerykańskiej odrzucany. Zauważyć jednakże należy, że w momencie, gdy elementy socjalistycznej polityki kontynuują szeroki odwrót, to naukowe tezy Karola Marksa nie zamierzają ustąpić miejsca innym koncepcjom. Nawet w kapitalistycznych społeczeństwach elementy Marksistowskiej teorii mają głęboki i trwały wpływ na krytyczną analizę szkolnictwa. Trzeba tutaj wyraźnie podkreślić, iż w tym zakresie poglądy Marksa są szczególnie wpływowe.

Rzeczywistość społeczna i edukacyjna w ujęciu Karola Marksa

Karol Marks uważał, że istnieją dwie podstawowe klasy w społeczeństwie. A mianowicie ci, którzy posiadają środki produkcji (szlachta w społeczeństwie feudalnym i kapitaliści lub burżuazja w społeczeństwach przemysłowych), i ci, którzy ich nie posiadają (niewolnicy lub chłopci w społeczeństwach feudalnych i proletariaci w przemysłowych). Twierdził, że stratyfikacja nie jest ani nieuchronna, ani niezbędna, jeśli tylko środki produkcji staną się własnością ogółu, a nie własnością nielicznych jednostek. W teorii Marksa za powstanie tak znacznej stratyfikacji społecznej odpowiedzialny jest kapitalizm jako system ekonomiczny. Kapitalizm – według Marksa – każe robotnikom produkować więcej, niż potrzeba im samym i właścicielom środków produkcji, co prowadzi do powstania tzw. wartości dodanej. Kapitalista wykorzystuje wartość dodaną dla własnego zysku, nie zwraca jej wytwarzającym ją robotnikom. Marks twierdził, że system stratyfikacji wytworzony przez kapitalizm jest niesprawiedliwy, gdyż zyski właścicieli powstają zawsze z pracy robotnika i jego kosztem.¹

Właściciele kapitału żądają z kolei dyscypliny i zależności siły roboczej, ale pracownicy, kiedy stają się świadomi wyzysku, stawiają opór i próbują przerwać funkcjonowanie kapitalistycznej produkcji (np. organizując strajki). W związku z tym, stabilny system kapitalistyczny wymaga procesu reprodukcji, „powielania” niezawodnej i podległej klasy robotniczej, która stanowić będzie swoisty „zapas” nowej generacji mężczyzn i kobiet, a po drugie, klasa jest reprodukowana jako siła robocza, wystarczająco wykwalifikowana i uległa, by kontynuować pełnienie odpowiednio „podległej” roli w przemysłowym procesie.²

Drugą charakterystyczną cechą teorii Marksa jest znaczenie ideologii jako centralnego elementu w dynamice klas. Ideologia stanowi zbiór dominujących idei, które w rzeczywistości są poglądami klasy rządzącej, służącymi legitymizacji lub ukryciu prawdziwego porządku klasowego, dzięki czemu reprodukowane grupy społeczne kontynuują swe działania w atmosferze relatywnej jedności i równouprawnienia.³

¹ Por. N. Goldman: *Wstęp do socjologii*, s. 128

² Por. K. Marks: *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*. Warszawa 1955, rozdz. 1

³ Por. K. Marks, F. Engels: *Ideologia niemiecka*, W K. Marks, F. Engels: *Dzieła*. t. 3. Warszawa 1949

Dla Marksa państwo, jak i inne instytucje, musi być analizowane nie jako autonomiczna sfera polityczna, ale jako *arena*, na której klasy stają się świadome swoich zróżnicowanych interesów i walczą między sobą. *Arena* ta jest tylko z pozoru „neutralnym polem gry”, gdyż stroni ona na rzecz klasy wyższej. W rzeczywistości „zarządzający społeczeństwem” wykorzystują *arenę* do neutralizowania wewnętrznych klasowych konfliktów. Marks postrzegał państwo instrumentalnie, wierząc, iż odpowiada ono za imperatywy ekonomiczne klasy rządzącej i jej bezwzględna dominację.⁴

Rola edukacji w procesie rozwoju społecznego

Chociaż Karol Marks nigdy nie poczynił żadnego systematycznego odniesienia do edukacji jako części kapitalistycznego systemu klasowego, który uważał za jednoznacznie dominujący w zachodnich społeczeństwach przemysłowych, to jednak znaczenie edukacji jest bardzo wyraziste w jego teorii. Komentarze o edukacji i nauce w szkole są rozsiane w pismach Karola Marksa. Dla przykładu, analiza dzieł zebranych Marksa i Engelsa odsłania wiele dyskusji o edukacji i nauce w szkole.⁵ W większości ich dzieł komentarze tworzą swoistą całość z innymi cechami teorii społeczeństwa, jak na przykład z tymi o walce klasowej i alienacji. Wczesne dzieła Marksa o edukacji są niemalże funkcjonalistyczne, uważał on edukację za ważną agendę społeczną w procesie socjalizacji młodych. Traktował ją jako narzędzie używane w procesie socjalizacji, narzędzie dostosowywania młodych ludzi do ról, które mogliby pełnić w dorosłym życiu. W rzeczywistości Marks uważał, że świat sam w sobie jest znacznie większą „klasą” aniżeli klasa szkolna, ale stwierdził również istnienie specyficznych funkcji formalnej edukacji w stosunku do państwa – tzn. wskazał wpływ „małej klasy” na „dużą klasę”. W 1842 roku pisząc *Kölnische Zeitung*, Marks stwierdził, iż za sprawą edukacji zmienia się państwo: „cele jednostkowe zmieniają się [za sprawą edukacji – przyp. S.H.] w cele zbiorowe, prymitywny instynkt drapieżnika w skłonności moralne, naturalna niezależność w ducha wolności, poprzez indywidualne odkrywanie jego dobra w życiu całości, jak również zmienia się cała sylwetka umysłu jednostki”.⁶

Marksa stawiał edukację ponad innymi elementami składowymi struktury społecznej, był jej zagorzałym orędownikiem. Co więcej, uważał on generalnie edukację dzieci za czynnik odpowiedzialny za przyszłość państwa, jak również za element niezbędny w procesie osiągnięcia „praktycznego komunizmu”. Jednakże niepokój Marksa wzbudzał typ edukacji klas pracujących, a konkretnie wiedza, którą otrzymywali młodzi ludzie pochodzący z tych klas. Uważał on, że edukacja w społeczeństwach kapitalistycznych jest swoistym narzędziem, które reprodukuje podział klasowy, podtrzymujący dominację klasy burżuazyjnej. Zatem burżuazja w kapitalistycznych społeczeństwach wykorzystuje edukację dla własnej korzyści. Według Marksa, burżuazja traktowała edukację pracujących jako formę „indoktrynacji z burżuazyjnymi pryncypiami”. Uważał on, że „burżuazyjna klasa nie ma woli

⁴ Por. K. Marks, *Przyczynek do...*, op. cit., rozdz. 1

⁵ Por. C. Cleverly: *Marx – Engels on education: Some letter and better known writings*, W: J. Maddick, C. Hindson (red.): *Quality and Equality in Education*, Flinders University of South Australia, Bedford Park 1985

⁶ K. Marks: *Kölnische Zeitung – wprowadzenie*, W: K. Marks, F. Engels: *Collected Works*, t. 1, Lawrence & Wishart, Londyn 1842, s. 193; podają za: L.J. Saha, J. Zubrzycki: *Classical Sociological Theories of Educations*, W: L.J. Saha (red.): *International Encyclopedia of...*, s. 14

zmiany tej sytuacji, bo gdyby ją miała wykorzystała ją do tego, aby zaoferować ludziom prawdziwą edukację”.⁷

Jedną z głównych obaw Marksa był monopol, który klasa rządząca miała w dziedzinie edukacji. Ponieważ za pomocą tegoż monopolu kreowała ona klasę robotniczą, która miała być wykorzystana przez klasę rządzącą. Klasa ta poprzez edukację stawała się w oczach społecznych szlachetna, wspaniała, mądra i wymowna, podczas gdy klasa pracująca była utrzymywana w „ciszy”, jako ta, która nie potrafi logicznie się wyślawiać. Jego zdaniem, w społeczeństwach kapitalistycznych uczniowie z klasy robotniczej otrzymywali edukację „rutynową”, ponieważ byli oni przygotowywani przede wszystkim do wykonywania pracy fizycznej w strukturach klasowych relacji – relacji autorytarnych, posłuszeństwa i zorganizowanej dyscypliny. Edukacja zatem przygotowuje ich do wypełniania roli nadzorowanych pracowników w systemie industrialnym. Natomiast uczniowie z uprzywilejowanych klas otrzymują edukację akcentującą niezależność, samodzielność, kreatywność i aktywność.⁸

Program nauczania i jego wpływ na zróżnicowanie społeczne

Drugą rolą marksistowskiej koncepcji ideologii jest analiza programu nauczania, połączonego z zagadnieniem rozwoju ogólnie kontrolowanej i kierowanej selekcji w szkołach, które dzielą uczniów na różne poziomy. Są one rzekomo zależne od umiejętności, a w rzeczywistości odbijają czystą stratyfikację klasową.⁹ Jest to taki typ szkół, w których nauczyciele, formy edukacyjne i program zajęć satysfakcjonują tych uczniów, którzy wyraźnie nie odbiegają od „obowiązującego” modelu. Zadawalający wynik tej reprodukcji osiąga się poprzez „powielenie” umiejętności, dyspozycji i postaw uczniów pochodzących z klasy robotniczej, jak również tych wywodzących się z klas uprzywilejowanych. Szczytem skuteczności jest wypracowanie u wszystkich uczniów respektu wobec „przeznaczenia klasowego”. Uczniowie z klasy robotniczej muszą zadowolić się programem bardziej rozwijającym ciało, natomiast uczniowie z klas uprzywilejowanych są edukowani na podstawie programu, którego zawartość zdecydowanie bardziej odpowiada wymogom akademickim, związanym z większymi umiejętnościami poznawczymi i elastycznością. Generalnie rzecz ujmując, jest im dany znacznie szerszy wachlarz propozycji, spośród których mogą dokonać samodzielnego wyboru odpowiadającej im opcji.¹⁰ Marksistowska koncepcja w odniesieniu do społeczeństw kapitalistycznych zakłada zbieżność między programem nauczania, a klasą, z której pochodzi uczeń, i dalej, między programem, a rolą zawodową, którą jednostce przyjdzie odgrywać w przyszłości.

⁷ K. Marks, F. Engels: *Collected Works*, t. 6, Lawrence & Wishart, Londyn 1847, s. 427; podaję za: L.J. Saha, J. Zubrzycki: *Classical Sociological Theories of Education*, W: L.J. Saha (red.):, op. cit., s. 15

⁸ Por. S. Bowles, H. Gintis: *Schooling in Capitalist America*. Londyn 1976, s. 151-180

⁹ Por. M.W. Apple: *Ideology and Curriculum*. New York 1990; por. M.F.D. Young (red.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londyn 1971

¹⁰ Por. J. Anyon: *Social Class and School Knowledge*. Curriculum Inquire, 1981, 11 (1), s. 3-42

Szkoła jako emisariusz socjalizacji

Według Marksa socjalizacja, której jednym z *emisariuszy* jest szkoła, wespół ze stratyfikacją społeczną, prowadzi do utrwalenia dominacji rzeczywistości, która została stworzona przez klasę wyższą. Owa rzeczywistość wymyka się spod kontroli socjalizowanej jednostki, pozbawia jednostkę jej człowieczeństwa, tworzy granice dla rozwoju jej osobowości, czyniąc człowieka dodatkiem do świata rzeczy. W ten sposób reprodukcja – będąca wypadkową socjalizacji, nie tyle usprawniającej działania jednostki, co ułatwiającej dominację klasie burżuazyjnej – jest równoznaczna z alienacją człowieka, który wszak jest twórcą świata rzeczy, a zarazem jest on w tym świecie bezosobową istotą zagubioną, w świecie, który podporządkował sobie człowieka. Marks zapytuje o to, jak to się dzieje, że twory człowieka uzyskują byt od niego niezależny, że podporządkowują go sobie, że zaczynają funkcjonować „w służbie” pewnych tylko osób?¹¹ Uważa on, że, aby stworzyć warunki pełnego i nieskrępowanego rozwoju osobowości ludzkiej, prowadzące do tego, by jednostki ludzkie były rzeczywistością – a nie tylko z nazwy – przedstawicielami gatunku *homo sapiens*, należy zmienić to, co jest motorem napędowym procesu socjalizacji. A mianowicie należy uspołeczniać jednostkę nie tyle „w duchu” kapitalizmu, co „w duchu” komunizmu, co oznacza, iż socjalizacja powinna wychodzić od kwestii zapewnienia szczęścia każdej jednostce, stawiając jednostkę jako cel najwyższy, niezależnie od tego, z jakiej klasy społecznej pochodzi.

Marks stwierdził, że ludzie w swym społecznym życiu nawiązują rozmaite stosunki, które układają się w trwałe struktury, najczęściej przyjmujące postać instytucji: państwa z jego aparatem biurokratycznym, partii politycznych, narodu, klas społecznych, grup zawodowych, szkoły, rodziny itp. Celowo wymieniłem tutaj tak różne typy stosunków międzyludzkich, różne ich struktury oraz różne instytucje. Wszystkie te tak odmienne elementy mają jednak coś wspólnego: jeżeli konstytuują się jako instytucja (państwo, partia, szkoła, rodzina etc.) lub też jako stała forma organizacji społecznej (naród, klasa, grupy zawodowe etc.), zaczynają żyć samodzielnym życiem, niezależnym od woli jednostek, które tę instytucję czy formę organizacji społecznej tworzą. Jednostki rodząc się zastają zarówno instytucje, jak i formy organizacji społecznej jako dane i są poprzez te „twory” wchłaniane. To podporządkowanie przybiera różne formy w zależności od typu stosunków społecznych reprezentowanych przez daną instytucję czy formę organizacji, ale owo podporządkowanie jest zawsze – zdaniem Marksa – bezwzględne i bezapelacyjne. Płyńcie z tego wniosek, iż jednostka podporządkowywana jest również automatycznie szkole, która socjalizuje ją do efektywnego funkcjonowania w państwie, które z kolei jest – wedle marksizmu – organizacją klasy panującej. Zatem efektywność funkcjonowania ma polegać na takim kształtowaniu tożsamości jednostki, by niejako *ad hoc* uznawała ona podległość wobec klasy dominującej.¹²

W ten sposób Marks stopniowo rozpoczął wyjaśnianie systemu edukacyjnego kapitalistycznie uprzemysłowionej części świata, jako instytucji nieustannie podtrzymującej korzystną pozycję klasy rządzącej i niekorzystną pozycję klasy robotniczej. Szkoła jest zatem *emisariuszem* socjalizacji, a jedno z określeń emisariusza to: tajny wysłaniec polityczny¹³. W myśl koncepcji K. Marksa, szkoła jest „tajnym

¹¹ Por. K. Marks: *Z rękopisu «L. Feuerbach»*, W: K. Marks, F. Engels: *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1949, s. 627

¹² Por. A. Schaff: *Marksizm a jednostka ludzka*. Warszawa 1965, s. 169-170

¹³ Por. J. Tokarski (red.): *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1980, s. 189

postańcem” klasy dominującej, wysłanym po to, by zapewnić swoim „zwierzchnikom” ciągłe panowanie nad społeczeństwem.

Relacje między jednostką a społeczeństwem, czyli wolność a zależność

Marks uważa, że społeczeństwo stwarza organizacje, które bronią jego interesów przed wewnętrznymi i zewnętrznymi atakami. Jedną z takich organizacji jest – jak nadmieniałem – szkoła. Natychmiast po swym powstaniu organizacja taka usamodzielnia się od społeczeństwa. Proces ten jest tym wyrazistszy, im bardziej szkoła staje się organem określonej klasy, która bezpośrednio urzeczywistnia jej panowanie. Dominacja klasy panującej nad klasą uciskaną rozpoczyna się już na poziomie edukacji.¹⁴

Marks na przykładzie społeczeństwa, którego organizacje nie bronią obiektywnych i wspólnych interesów społeczeństwa, a tak naprawdę „oręż” swój podnosi po to, by bronić partykularnych interesów klasy dominującej, ukazuje swoiste rozdwojenie pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Jednostka ludzka, działająca w sposób świadomy i planowy, która teoretycznie dysponuje wolnym wyborem, a w jego ramach szerokim wachlarzem przeróżnych alternatyw, nie może tego wolnego wyboru w praktyce skutecznie wykonać. Ponieważ z drugiej strony „barykady” stoi społeczeństwo, wespół z historią swego rozwoju, który dokonuje się często wbrew i na przekór tej wolnościowej działalności, warunkując w sposób oczywisty wybory dokonywane przez ludzi w ich świadomej działalności. Koncepcję taką rozwijają zarówno teoretycy konfliktu, jak i funkcjoniści. Funkcjonaliści jednak twierdzą, że wybór, tak czy owak, jest wyborem wolnym, a jego forma uzależniona jest od tego, na ile dane działanie będzie służyło społeczeństwu, któremu dobrze zsocjalizowane jednostki są gotowe służyć, podejmując mniej korzystne dla siebie działania, ale służące dobru całego społeczeństwa, w rozwoju którego jednostki widzą swój własny dobrobyt.

Marks nie przeczył bynajmniej temu, że człowiek żyje w społeczeństwie, że jest w rozmaity sposób zdany na innych. Jednakże człowiek, jako osoba, dysponuje prawem wyboru, który powinien wynikać z niczym nieuwarunkowanej socjalizacji, a tymczasem społeczeństwa przemysłowe uzależniają – podobnie jak społeczeństwa burżuazyjne – proces uspołeczniania od „woli” klasy dominującej. Jednocześnie podkreślić należy, iż zdaniem Marksa, jednostka ludzka jest tworem społeczeństwa i w tym znaczeniu jest całokształtem stosunków społecznych, w tym również owej „uzależnionej socjalizacji”. W tym ujęciu jednostka nie tylko nie jest istotą autonomiczną w stosunku do społeczeństwa, a nawet powiedzieć należy, że człowiek – jako twór społeczeństwa – jest od niego całkowicie zależny. Jednakże Marks twierdził również, że jednostka – mimo tego, iż jest zależna od społeczeństwa, które musi ją „odpowiednio” ukształtować – jest również swoistym, niepowtarzalnym *mikrokosmosem*, niepowtarzalną strukturą i osobowością. W związku z tym, ludzie działają w sposób świadomy, świadomość ludzi jest jednak zależna od obiektywnego świata. To nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz – wprost przeciwnie – ich społeczny byt określa świadomość. Potwierdza to przekonanie marksistów o tym, że społeczeństwo w pewnym sensie „wiąże” jednostkę¹⁵. Marks rozumiał ową świadomość i ów byt, jako coś, co określał mianem „bazy”, a w wyini-

¹⁴ Por. F. Engels: *Ludwik Feuerbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej*, W: K. Marks, F. Engels: *Dzieła*. Warszawa 1949. t. 2, s. 377

¹⁵ Por. A. Schaff, op. cit., s. 196-204

ku jej egzystowania powstaje „nadbudowa”. „Baza” to działania jednostki dokonujące się w określonej rzeczywistości, natomiast „nadbudowa” to świat wytworzony w wyniku tych działań. Byt, czyli społeczna rzeczywistość, określa świadomość jednostki, jej sposób postrzegania świata i myślenia o nim. W wyniku myślenia i określonego postrzegania świata powstają dzieła stanowiące formę „nadbudowy”.¹⁶ Klasa wyższa, chcąc mieć wpływ na „bazę” innych klas, stara się, aby jej świadomość była tym klasom przekazywana już na etapie edukacji, by „nadbudowa”, powstająca dzięki świadomym działaniom, zapewniała podtrzymanie dawnych podziałów, a jednocześnie szacunek wobec klasy wyższej.

Problem wolności człowieka nie był zatem dla Marksa kwestią abstrakcyjnych rozważań na temat jej istoty, lecz raczej próbą udzielenia konkretnych odpowiedzi na pytanie o to, jak ludzie dokonują wyboru różnych możliwości działania. Innymi słowy, czy człowiek, który jest uwarunkowany społecznie i podporządkowany obiektywnym oraz niezależnym od niego procesom historii, działa świadomie i planowo, dokonując odpowiednich wyborów spośród różnorodnych możliwości. Powyższe pytanie wiąże się z zagadnieniem dokonywania wyborów i podejmowania działań w organizacjach społecznych, takich jak np. szkoła.

Jednakże Marks – jak nadmieniałem już na początku tego tekstu – nigdy w pełni nie wkomponował zagadnień dotyczących edukacji w sporządzoną przez siebie analizę kapitalizmu i podejścia kapitalizmu do socjalizmu i komunizmu. Nie przeanalizował on również klarownie modelu systemu edukacyjnego, który egzystował wówczas za sprawą panowania klasy burżuazyjnej. Problem ten był natomiast poruszany przez późniejsze generacje marksistów, szczególnie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to marksistowska socjologia była dominującym nurtem w naukach humanistycznych. Właśnie w tym okresie socjalizm wespół z *pedagogiką wyzwolenia*, jako alternatywą dla kapitalistycznej edukacji, były rozwijane przez zachodnich neomarksistów.¹⁷

Neomarksistowskie koncepcje socjologii edukacji

Według niektórych błędnym może okazać się założenie, że wpływ marksistowskiej struktury teoretycznej na teorię edukacji i edukacyjną praktykę zmniejsza się obecnie dość gwałtownie. G. Rikowski twierdzi, że marksizm zachował resztki swych wpływów, oraz że należy odróżniać – pod kątem analizy funkcjonowania – „starą” i „nową” marksistowską teorię edukacji. Dawniej, jak utrzymuje Rikowski, marksistowską teorię edukacji tworzyła analiza reprodukcji i teoria oporu, później skoncentrowała swoją krytykę na „marketyzacji” edukacji i, w ramach postmodernistycznej konfrontacji edukacyjnej, na powrocie do *systemu klasowego*. Według Rikowskiego te nowe formy – choć nie do końca opisane – mogą ewentualnie zastępować „stare” formy marksistowskiej teorii edukacji w analizach nauki szkolnej w społeczeństwach kapitalistycznych.¹⁸

Obecna popularność towarzysząca marksistowskiemu podejściu, a funkcjonująca w świecie edukacji, może być związana z aktualnymi tendencjami przeciwnymi podtrzymywaniu edukacyjnego tradycjonalizmu. „Tradycyjni” nauczyciele obra-

¹⁶ Por. P.L. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa 1983, s. 29-30

¹⁷ Szczegółowe omówienie tej koegzystencji znalazło swe miejsce na łamach książki T.M. Norton, B. Ollman (red.): *Studies in Socialist Pedagogy*. New York 1978

¹⁸ G. Rikowski: *Left alone: end time for Marxist educational theory?*, W: „British Journal Sociology of Education”, 1996, 17(4), s. 415-451

zują zapisane w *Kapitale* tezy mówiące o dokonującym się na gruncie systemu edukacji powielaniu *systemu produkcji*. System edukacji pełni zatem centralną rolę w powielaniu kapitalistycznych *relacji produkcji*. Klasyczne podejście Karola Marksa do edukacji zostało rozbudowane przez jego następców – neomarksistów – na podstawie kilku dominujących cech, które poniżej pokrótce omówię:

- 1) Odrzucenie funkcjonalnych teorii edukacyjnej ekspansji w warunkach zapotrzebowania na techniczne i zawodowe umiejętności. Ekspansji będącej wypadkową zmian dokonujących się na rynkach pracy w rozwijających się społeczeństwach przemysłowych. W konsekwencji, utrzymują neomarksyści, twierdzenia egzystujące na gruncie funkcjonalizmu są „gołosłowne”, ponieważ w rzeczywistości rola systemu edukacji opiera się na funkcji reprodukcji *społecznych relacji produkcji*. W praktyce owe techniczno-funkcjonalne cechy nie służą całemu społeczeństwu, ale dominującym klasom. Teza ta utrzymywana jest przez neomarksistów na podstawie historycznych źródeł powszechnej edukacji, która wywodzi się w pierwszym rzędzie z zapotrzebowania systemu kapitalistycznego na pasywną i zdyscyplinowaną siłę roboczą, a nie ze względu na zapotrzebowanie i jednocześnie zabezpieczanie nowych zawodowych umiejętności.¹⁹
- 2) Argument, iż edukacja w społeczeństwach kapitalistycznych funkcjonuje po to, by reprodukować *społeczne relacje produkcji* sprowadza się poniekąd do dwóch pokrewnych, jednakże analitycznie odrębnych tez, które często pojawiają się w literaturze upowszechnianej przez neomarksistów.

Pierwsza teza głosi, iż edukacyjne procesy dyferencjacji funkcjonujące – funkcjonalistycznie rzecz ujmując – jako elementy dostarczające na pozór neutralnej i obiektywnej legitymizacji nierówności społecznych i strukturalnych podziałów mas pracujących w ramach systemu kapitalistycznego, prowadzą tak naprawdę – według neomarksistów – do podtrzymania „utrwalonych” podziałów społecznych. Wspomniane procesy egzystują w kooperacji z szerszymi funkcjonalistycznymi i merytokratycznymi ideologiami sugerującymi, że istniejące podziały mas pracujących mogą wywodzić się z wymagań wolnorynkowych, co, zdaniem marksistów, prowadzi do tego, że rzeczywistość społeczna bazująca na ucisku klas niższych nie jest w pełni przez większość społeczeństwa uświadamiana.²⁰ Podział ten jest kluczowy dla utrzymania kapitalistycznej kontroli nad procesami produkcyjnymi w takim stopniu, w jakim degradacja proletariatu do pozycji pracowników fizycznych pozwala jej członkom sądzić, że oni sami są niezdolni do organizowania produkcji. Jednocześnie klasa pracująca ma zablokowany dostęp do „wiedzy tajemnej” dotyczącej procesów produkcji, a blokada ta jest wzmocniana poprzez istnienie strukturalnego kompleksu edukacyjnej kredencjalizacji. Do „wiedzy tajemnej” dopuszczani są absolwenci renomowanych uczelni wyższych, których ukończenie – w realiach Zachodu – wiąże się z koniecznością poniesienia dużych nakładów finansowych. Zatem dostęp do elit wiąże się nie tylko z poziomem wiedzy, ale również – a może przede wszystkim – z zamożnością. Analizując to zagadnienie, przychodzi mi na myśl teza Platona, który twierdził, iż nie mamy zdolności poznawania pełnej prawdy. Dla „zwizualizowania” swojego twierdzenia używał obrazu jaskini, mówiąc o tym, że jesteśmy jak ludzie w owej jaskini siedzący. Ludzie, któ-

¹⁹ Por. M.S.H. Hickox: *The Marxist sociology of education: a critique*, W: „The British Journal of Sociology”, 33(4), 1982, s. 566-567

²⁰ Por. S. Bowles, H. Gintis, op. cit., s. 151-180

rzy nie widzą świata istniejącego poza tą jaskinią, istot poza nią żyjących, rzeczy dziejących się na zewnątrz. Ludzie ci nie dość, że żyli w jaskini, to jeszcze nie widzieli niczego, co się poza nią działo, mimo iż siedzieli blisko wyjścia, a działo się tak za sprawą tego, że siedzieli odwróceny do niego plecami. Wszystko, co było im dane postrzegać, to były cienie tego, co działo się na zewnątrz. Cienie, które odbijały się na ścianie jaskini, ścianie, na którą cały czas patrzyli. „Jaskiniowcy” uważali, że widzą rzeczy wielkie, a tak naprawdę żyli w „świecie cieni”. Platon twierdził, że czas abyśmy przestali fascynować się „światem cieni” i wyszli z jaskini. Istotą rzeczy, według Platona, było właśnie wyjście z jaskini, a tym, co miało ludzkości je umożliwić była nauka i nieustanne poznawanie.²¹ Można powiedzieć, że omówiona powyżej koncepcja rzeczywistości społecznej według neomarksistów, jest swoistym wypaczeniem tej platońskiej, idealistycznej wizji poznania. Otóż klasom dominującym w rzeczywistości zależy, by klasy uciskane pozostały w swojej „jaskini”, a tym, co jest im dane tam poznawać są „cienie” fabrykowane przez „zarządców jaskini”. Jednym z narzędzi, które służy do „fabrykowania cieni” jest według marksistów system edukacji. Ogólnie rzecz ujmując, należałoby powiedzieć, że „harmonia społeczna” w kapitalistycznych społeczeństwach wynika z konsekwentnego stosowania wobec klasy robotniczej zasady *access denied* do wiedzy i umiejętności samodzielnego myślenia. Blokowanie dostępu do wiedzy dokonuje się poprzez operacje dokonywane w selektywnym i różnicującym systemie edukacyjnym, w którym rodzi się jednocześnie wrażenie równego dostępu do zasobów informacji.

Druga teza rozwijana przez neomarksistów utrzymuje, że edukacja w kapitalistycznych społeczeństwach transmituje „odpowiednie” dla każdej warstwy społecznej postawy i zwyczaje. Teza ta została gruntownie przeanalizowana przez Bowles’a i Gintis’a w ich teorii *odpowiedniości*.²² Edukacja klasy pracującej koncentruje się zatem na uczeniu się „na pamięć”, bez rozwijania umiejętności samodzielnego myślenia. W ramach edukacji należy – zdaniem klasy dominującej – wykształcić w przedstawicielach klasy robotniczej pasywne posłuszeństwo. W ten sposób wprowadzenie powszechnej edukacji może zostać przypisane potrzebie reprodukcji istniejącego systemu i kultury popularnej, jako „niezbędników” w procesie ekspansji kapitalizmu. W rezultacie, rozwój systemu przemysłowego może być postrzegany jako paralelny z rozwojem systemu powszechnej edukacji, która z kolei nadaje odpowiednie wartości bazujące na szacunku do stanu zastanego i obowiązującego w społeczeństwie, które jednocześnie regulują zasady pracy.²³ Generalnie rzecz ujmując, podejście to zakłada wprost, że rozbudowa form edukacyjnych skoncentrowanych na dzieciach z klasy robotniczej, musi być elementem wpisanym w burżuazyjną „maszynę” reprodukcji kapitalistycznych relacji produkcji. Oczywistym jest – zdaniem neomarksistów – że w systemie edukacji obowiązuje tendencja do *centralizowania* procesów formalnej edukacji i podporządkowywania tychże procesów ideologii kapitalizmu.

Neomarksistowskie opisy rzeczywistości rozwijały się, i nadal się rozwijają, w różnych kierunkach. Przyjrzyć się zatem w tym tekście trzem perspektywom analitycznym sformułowanym właśnie przez neomarksistów.

²¹ Por. Platon: *Państwo, Prawa*, Kęty 2001, księga VII, s. 220-250

²² Por. S. Bowles, H. Gintis, op. cit., s. 131-141

²³ Jest to główna teza pracy R. Johnsona: *Educational Policy and Social Control in Early Victorian England*, W: *Past and Present*, nr 49, 1970

Różnice między represyjnym a ideologicznym aparatem państwa. Szkoła w aparacie państwa w ujęciu Louisa Althussera

Strukturalny marksizm utrzymywał, że społeczne zachowanie jest „determinowane” przez struktury i procesy społeczne, szczególnie zaś przez strukturę ekonomiczną. W latach sześćdziesiątych i wczesnych latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku pogląd ten szeroko promował Louis Althusser. Utrzymywał on, że w społeczeństwie kapitalistycznym najbardziej społeczne instytucje, takie jak religia, system edukacji i wojsko, służą interesom państwa. Z kolei państwo jest kontrolowane przez rządzącą klasę kapitalistyczną, a celem tej kontroli jest *reprodukcja stosunków produkcji*.

Louis Althusser dążył w swych dziełach do odczytania Marks’a „na nowo” i uwolnienia jego prac od późniejszych naleciałości, obcych autorowi *Kapitału*. Najpełniej założenia swe, związane z myślą Marks’a, a dotyczące wprost edukacji, zaprezentował Althusser w tekście *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Althusser dokonuje wyraźnego rozróżnienia między a) represyjnym aparatem państwowym (policja, wojsko), którego funkcjonowanie jest zdominowane przez polityczne warunki odtwarzania relacji produkcji, działalność tego aparatu wiąże się przede wszystkim z użyciem siły w stosunku do „opornych”, oraz b) ideologicznym aparatem państwowym (kościół, massmedia, rodzina, szkoła), które pracują bardziej „ukradkowo”, wykorzystując jako główne narzędzie ideologię. Spośród instytucji wchodzących w skład owego ideologicznego aparatu państwa dla Althussera najważniejsza była szkoła, oddziałująca na młodzież z klasy robotniczej za pomocą wypracowanych na jej gruncie „znanieć ideologicznych”, które korespondują ze znaczeniami obowiązującymi w całym państwie. W ten sposób, poprzez wpajanie ideologii klasy dominującej, szkoły „będą prowadziły do dominacji klasy rządzącej «dosłownie» za pomocą ideologii”.²⁴

Rozważając rolę szkoły w kapitalizmie, Althusser napisał między innymi: „Jeden ideologiczny aparat państwa z pewnością pełni dominującą rolę, pomimo iż niemalże nikt nie słyszał jego brzmienia, ponieważ jest on tak cichy! Tym aparatem jest szkoła. Bierze ona dzieci do klasy [...], a następnie przez lata, w których dziecko jest najbardziej «podatne» [...] wpaja mu, wykorzystując nowe lub stare metody, pewną ilość zasad «know-how» opakowanych w obowiązującą ideologię (francuski, arytmetyka, historia naturalna...) [...] lub po prostu włącza w nie obowiązującą ideologię w czystym stanie (etyka, wychowanie obywatelskie...)”. Każda zbiorowość dzieci jest w obrębie systemu prowadzona po tej samej drodze, realizowanej praktycznie na bazie ideologii, która przygotowuje młodych ludzi do odgrywania określonych ról w społeczeństwie klasowym. Praktykowana jest w ten sposób zasada, która włącza podtrzymywanie relacji produkcji w kapitalistyczną formację społeczną, co oznacza, że „relacje zależności wyzyskiwanego do wyzyskiwanego są w dużej mierze reprodukowane. Mechanizmy, które produkują ten zasadniczy rezultat [...] są [...] «maskowane» przez powszechnie panującą ideologię szkolną [...], która przedstawia szkołę jako neutralne środowisko oczyszczone z wpływu jakichkolwiek ideologii pozaedukacyjnych”.²⁵

²⁴ L. Althusser: *Ideology and Ideological State Apparatuses*, W: B.R. Cosin (red.): *Education, Structure, and Society*. Londyn 1972, s. 245-246

²⁵ L. Althusser: *Ideology and Ideological State Apparatuses*, W: L. Althusser (red.): *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York 1971, s. 155-156

Althusser twierdził, że reprodukcja klasy robotniczej jest głównym zadaniem systemu edukacji w społeczeństwach kapitalistycznych, a zadanie to miało dwa komponenty składowe, nawiązujące bezpośrednio do opisanych powyżej cech kierunku. Były to mianowicie: a) „ćwiczenie” zawodowych kwalifikacji i b) rozwój odpowiednich postaw i dyspozycyjności. Podkreślał on „relatywną autonomię” państwa, które ma co prawda możliwość podejmowania interwencji sprawiających, że pewne nierówności, będące konsekwencją kapitalizmu, byłyby minimalizowane, ale które nie rzuca jednocześnie wyzwania fundamentalnemu charakterowi kapitalistycznych relacji.

Teza o podporządkowaniu procesów formalnej edukacji ideologii kapitalizmu jest przez Althusser'a szczególnie wyraźnie akcentowana, kiedy stwierdza on, że edukacja w kapitalizmie zastąpiła Kościół w funkcji reprodukcyjnie dominującego *ideologicznego aparatu państwowego*. Marks stwierdzał jednoznacznie, że edukacja konstytuuje się we współczesnym społeczeństwie kapitalistycznym jako „nowy kościół”. System edukacji, jako „nowy kościół”, kultywuje, przekazuje i utwierdza pośród swych „wiernych” przekonanie o wyższości klasy dominującej i o jej szczególnym „powołaniu” do przewodzenia.²⁶

Edukacja jako narzędzie obalania dominacji systemu kapitalistycznego w ujęciu Antonio Gramsciego

Alternatywna wobec strukturalnej formy neomarksizmu – koncepcja „humanistyczna” – znalazła swoje odzwierciedlenie m.in. w ideach sformułowanych przez Antonio Gramsciego. Prace swoje tworzył on we Włoszech w okresie rządów faszystowskich. Gramsci utrzymywał, że czynniki subiektywne, podobnie jak wierzenia, wartości, aspiracje, jak również, ogólnie rzecz biorąc, kultura, nie mogą być ignorowane w próbach zrozumienia kapitalizmu i ludzkiego zachowania. A zatem twierdził, że szkoły nie odzwierciedlają tylko i wyłącznie dominacji klasy rządzącej (jak twierdził Althusser), ale mogą być instrumentami generalnej zmiany społecznej i – w szczególności – instrumentami obalania dominacji kapitalistycznego systemu.²⁷ W tym ujęciu „woluntarystyczna” teoria Gramsciego jest blisko związana z innym spojrzeniem. Mam na myśli podejście frankfurckiej szkoły socjologii, która utrzymywała, iż transformacja kapitalizmu w socjalizm mogłaby dokonać się dzięki nierewolucyjnym działaniom w takich instytucjach jak szkoły – w pierwszym rzędzie poprzez rozwój „krytycznej świadomości” lub świadomości, która mogłaby prowadzić do emancypacji z kapitalistycznej opresji.

Takie poglądy reprezentowali – oprócz Gramsciego – również Habermas i Marcuse, którzy mieli tendencję do przeciwstawiania się pozytywizmowi i badaniom ilościowym, a popierali społeczny krytycyzm i społeczną transformację – koncepcje te określano później mianem *teorii krytycznych*. Wywarły one duży wpływ na socjologiczne studia nad edukacją, które znalazły swój wyraz w krytyce procesu nauki w społeczeństwach kapitalistycznych.

Krytyczne teorie edukacyjne były inspiracją dla Antonio Gramsciego, który akcentował znaczenie kultury w pracującym, kapitalistycznym społeczeństwie. Prace Gramsciego mają szczególny wpływ na krytyczne analizy dotyczące systemu edukacyjnego w trzech kwestiach. Po pierwsze, tam, gdzie Leninowskie spojrzenie na

²⁶ Por. Ibidem, s. 138-142

²⁷ Por. H. Entwistle: *Antonio Gramsci*. Londyn 1979, s. 12-34

komunistyczną rewolucję wiąże się z przywództwem uformowanej kadry lub awangardy, która przewodziłaby również działaniom natury politycznej, Gramsci kładzie nacisk na rolę „organicznych intelektualistów”, jako przedstawicieli klasy robotniczej, którzy za sprawą swoich doświadczeń, wyniesionych z czasów funkcjonowania pośród klasy robotniczej, mogliby umożliwić „dowodzącym” zrozumienie oczekiwań ludzi, którym przewodzą. Rozwój podobnej „organicznej inteligencji” był przez Gramsciego prezentowany jako cel rozwijających się szkół. Po drugie, tam, gdzie marksistowska teoria tradycyjnie akcentowała walkę opierającą się na dominacji czynników ekonomicznych (kontrola środków produkcji), Gramsci z równie dużym zaangażowaniem akcentował walkę ideologiczną. Gramsci kładł nacisk na zdolność społeczeństw kapitalistycznych do ochrony podziałów klasowych raczej przez budowanie pozornej zgody, aniżeli za sprawą przymusu czy siły. Pozorną zgodę tworzy się poprzez podtrzymywanie, za pomocą środków masowego przekazu, pewnej niekwestionowanej popularności przekonań i wartości, pozostających pod kontrolą grup uprzywilejowanych i lansujących hegemoniczny porządek. Porządek, w którym w pewnym stopniu dopuszcza się zarówno dyskusję, jak i własny wybór, które nie mogą jednak przekraczać pewnych wyznaczonych granic. Podobna hegemonia jest – zdaniem Gramsciego – trudna do ujawnienia, dlatego że w powszechnym mniemaniu mamy do czynienia ze społeczną zgodą, która to jest wynikiem procesu „ideologicznej manipulacji”. Stwierdził on, że kiedy robotnik przystaje na swoją klasową pozycję, kapitalistyczne relacje zostają zachowane dzięki pojawieniu się zgody i akceptacji, a nie w wyniku otwartego użycia siły czy też groźby jej zastosowania.²⁸ Gramsci uważał w związku z powyższym, że dominującym wyznacznikiem socjalizacji dokonującej się w szkołach powinno być kształtowanie w młodych jednostkach antyhegemonicznego myślenia. Po trzecie wreszcie, zamiast organizowania rewolucji mającej na celu przejęcie kontroli nad państwem, lub gwałtownego i kompletnego „przewrócenia” społeczeństwa, Gramsci namawiał do działania „w poprzek” różnych instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Miałyby to dokonywać się podczas nieustannej „wojny pozycyjnej” na różnorodnych „terenach” radykalnych politycznych zmagania – a jednym z takich „terenów” jest system edukacji.²⁹

Jak stwierdził Gramsci, polityka kulturalna powinna być postrzegana nie tylko w kategoriach symbolicznych zasobów i wiedzy, ale również w roli głównej siły pedagogicznej chroniącej autorytet i interesy dominujących grup. Gramsci dowodził, że wartości społeczno-polityczne definiujące kulturę, zarówno jako obszar zmagania, jak i sferę edukacji, stają się centralnymi elementami dla społecznej i politycznej zmiany. Gramsci stwierdził, iż: „każda relacja «hegemonii» jest z konieczności relacją edukacyjną”.³⁰ Kulturę, w jej wymiarze siły edukacyjnej, rezerwują konserwatyści jako narzędzie społecznej i ekonomicznej reprodukcji, o którą toczą oni nieustanną bitwę ideologiczną.

Na przełomie wieków edukacja publiczna staje się w filozofii marksistowskiej jedną z najbardziej kwestionowanych sfer życia społeczno-politycznego. Co więcej, żadna inna instytucja nie służy w tak dużym stopniu jako narzędzie utrwalające polityczne, społeczne i ekonomiczne podziały, które kształtują społeczeństwo.

²⁸ Por. A. Gramsci: *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Lawrence & Wishart, Londyn 1971, s. 323

²⁹ Por. *Ibidem*, s. 327

³⁰ *Ibidem*, s. 350

Nauka szkolna, w oglądzie Gramsciego, zawsze była częścią jakiegoś większego zespołu relacji koordynowanych przez autorytet i władzę. W związku z tym, rywalizacja na gruncie szkolnej nauki musi być nierozdzielnie związana z wysiłkami zmierzającymi do ograniczenia nadużywania władzy państwowej z jednej strony i bitwą o „wykreowanie bardziej sprawiedliwych i prospołecznych sfer, w ramach instytucji edukacyjnych i poza nimi”,³¹ z drugiej.

Gramsci krytykował współczesną sobie szkołę, która – jak stwierdził – jest jedynie reprezentacją burżuazyjnych interesów. Szkołę, postrzegał jako centralne miejsce formujące społeczne i polityczne tożsamości jednostek, w którym toczy się kulturowe zmaganie, ale w którym również produkowani są „organiczni intelektualiści”. Gramsci stwierdził, że posiadanie politycznej władzy implikuje kontrolę nad „potencjałem inteligencji”. Jeżeli szkoła miałaby oferować uczniom z klasy robotniczej wiedzę niezbędną do sprawowania politycznej władzy, to przedstawiciele tej klasy nie mogą być traktowani w procesie edukacji jak „plastyczna masa”, którą można w dowolny sposób formować.³²

Zdaniem Gramsciego, szkoła nie jest zabezpieczeniem przyszłości uczniów pochodzących z klasy robotniczej, innymi słowy, nie jest gwarantem awansu społecznego. W wyniku edukacji dzieci z omawianej klasy zyskują – w pewnym stopniu – jedynie świadomość „samotnego biegu” wcześniej wyznaczonymi ścieżkami do – z góry wyznaczonej – „mety”. Szkoła powinna być dla wszystkich uczniów instytucją wolności i wolnej inicjatywy, a nie instytucją zniewolenia i kreowania mechanicznej precyzji. Przed dziećmi robotników wszystkie możliwości edukacyjne powinny stać otworem, by miały one możliwość rozwinięcia osobowości na optymalnym poziomie. Taka szkoła zapewniałaby najbardziej efektywną drogę edukacyjną, która służyłaby zarówno jednostce, jak i całemu społeczeństwu.³³

Gramsci rozpoczął swe teoretyzowanie nie z punktu widzenia nauczyciela, lecz z perspektywy uczącego się. Jednocześnie podkreślał on, że proces uczenia się powinien rozwijać świadomość i kształtować samokontrolę, a dzięki temu stanowić drogę do wolności. Edukacja nie powinna być – jego zdaniem – procesem ukierunkowanym tylko i wyłącznie na zdobywanie wiedzy encyklopedycznej, ale ma ona być procesem rozwijającym i dyscyplinującym świadomość, którą uczeń już posiada.³⁴

Jak sam napisał: „Należy przerwać zwyczaj myślenia, że kultura opiera się na wiedzy encyklopedycznej, za sprawą której człowiek jest postrzegany jako zwykły «pojemnik». «Pojemnik», w który wlewa się i konserwuje w nim empiryczne informacje lub chaotyczne i brutalne fakty, które będzie on musiał później «szufladkować» w swoim umyśle, jak w słownikowych rubrykach, żeby być zdolnym do ewentualnego zareagowania na różnorodne bodźce pochodzące z otaczającego go świata. Ta forma kultury jest prawdziwie szkodliwa, w szczególności zaś dla proletariatu. Służy ona jedynie do kreowania mistyfikacji, natomiast ludzie, którzy uważają siebie za lepszych aniżeli cała reszta ludzkości, ponieważ nagromadzili

³¹ H.A. Giroux: *Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci*, W: *Educational Theory*, 1999, 49(1), s. 38

³² Por. A. Gramsci: *Men or Machines*, W: D. Forgacs (red.): *An Antonio Gramsci Reader*, Nowy York 1988, s. 62

³³ Por. Ibidem, s. 64

³⁴ D. Forgacs: *Working-Class Education and Culture: Introduction*, W: D. Forgacs (red.): *An Antonio Gramsci Reader*. New York 1988, s. 54

w swojej pamięci pewną ilość faktów i informacji, które później eksponują przy każdej okazji, wznoszą w ten sposób bariery pomiędzy sobą i innymi”.³⁵ Zatem nie przekazywanie encyklopedycznej wiedzy, a rozwój świadomości i samodzielnego myślenia jest – zdaniem Gramsciego – najlepszym gwarantem rozwoju współczesnych społeczeństw.

Konflikt w szkole jako wynik napięć między dominującymi i zdominowanymi sektorami społecznymi, czyli „demokracja i kapitalizm we wzajemnym obłężeniu” w ujęciu Martina Carnoy’a

Z jednej strony Althusser przedstawił wizję systemu edukacji służącego tylko i wyłącznie klasie dominującej, a z drugiej Gramsci ukazał system edukacji jako instytucję, która może „uświadamiać” klasy robotnicze i kształtować „organiczną inteligencję”. Natomiast Martin Carnoy próbuje na „łonie” szkoły połączyć ze sobą kapitalizm i demokrację, które z punktu widzenia teoretyków konfliktu nie mogą ze sobą koegzystować.

Dla Carnoy’a konflikty w szkołach sprowadzają się ostatecznie do konfliktów pomiędzy dominującymi i zdominowanymi sektorami społeczeństwa. Większość z tych konfliktów ma – podobnie jak u Gramsciego – naturę *stricte* ideologiczną, ponieważ dominująca klasa, przez Karola Marksa nazywana klasą burżuazyjną, natomiast przez Carnoy’a klasą biznesową, szuka sposobów narzucenia swoich wartości, norm i celów, które byłyby realizowane w szkołach i poprzez socjalizowanie młodych w oparciu o tę ideologię prowadziłyby do zachowania społecznych relacji produkcji i systemu klasowego. Szkoły „kolonizują” uczniów i ich rodziców, „zmuszając” ich do akceptowania stosowanych przez te instytucje narzędzi merytokratycznych (takich jak „obiektywne” testy, stopnie, specjalizacje), a narzędzia te reprodukuje system klasowy.³⁶ Szkoły również odzwierciedlają sprzeczności pomiędzy kapitalizmem i współczesnym państwem demokratycznym. Państwem, które – z jednej strony – wykorzystuje szkoły do socjalizacji dzieci, internalizując im rzeczywistość reprodukcją klasowe relacje produkcji, a – z drugiej strony – musi uwzględniać protesty i żądania większej równości w dystrybuowaniu zasobów. Zatem w państwie koegzystują siły „reprodukcyjne” i „demokratyczne”, obie działające w kapitalistycznym społeczeństwie.³⁷ Prowadzi to do sytuacji, w której w szkołach krzyżują się cele obu powyższych sił, ponieważ dominująca ideologia edukacyjna musi czynić ustępstwa w stosunku do żądań zdominowanych, dążących do większego dostępu do referencji i innych zasobów zapewnianych przez szkoły. To jest ostateczny konflikt funkcjonujący ponad relacjami produkcji i dostępu do materialnych zasobów. W ramach tego konfliktu, i tych współegzystujących sił, szkoły umożliwiają czasami zdominowanym, którzy są utalentowani w jakiejś dziedzinie, równy rozwój z dominującymi. W ten sposób sprawiają one wrażenie, iż działają na sprawiedliwych zasadach i dają wszystkim uczniom podobny dostęp do zasobów, przez co pewien realny przyrost w równości szans staje się faktem. W konsekwen-

³⁵ A. Gramsci: *Socialism and Culture*, W: P. Piccone, P. Cavalcante (red.): *History, Philosophy, and Culture in the Young Gramsci*. St. Louis 1975, s. 20-21

³⁶ Por. M. Carnoy (red.): *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America*, New York 1975, s. 29

³⁷ Zagadnieniu koegzystowania sił „reprodukcyjnych” i „demokratycznych” M. Carnoy poświęcił swój tekst zatytułowany *Education, state, and culture in American society*, W: H. Giroux, P. McLaren (red.): *Critical Pedagogy. The State and Cultural Struggle*. Albany- New York 1989

cji organizacja i funkcjonowanie szkoły nie odzwierciedlają w pełni interesów klasy dominującej, ale wykazują w pewnym stopniu kompromis negocjacyjny z różnymi zdominowanymi populacjami, które zostały w procesie demokratyzacji zmobilizowane do realizowania swoich interesów. Właśnie za sprawą wspomnianych powyżej „sił demokratycznych” zdominowane do tej pory grupy społeczne mogą realizować chociaż część swoich interesów, które nie godzą wprost w pozycję dominującej biznes-klasy. Zatem szkoła na płaszczyźnie intensyfikacji ideologicznych konfliktów odzwierciedla również sprzeczność demokratycznego a jednocześnie kapitalistycznego państwa, które szuka sposobów na stratyfikacyjną reprodukcję relacji produkcji oraz odpowiada na naciski zdominowanych subpopulacji. Dlatego, pomimo ideologicznego wymiaru większości konfliktów, nie można uniknąć wiązania konfliktowych ideologii z materialnymi relacjami produkcji i dystrybucji zasobów.³⁸

Podsumowanie

W tekście tym przedstawiłem ogólne założenia Karola Marksa na temat społeczeństwa i systemu edukacji. Zarysowałem również ogólnie rozwój tej koncepcji w późniejszym okresie, poczyniony przez „następców” Marksa. Neomarksistów opisałem z trzech perspektyw: strukturalnej (najbardziej zbliżonej do poglądów „założyciela”), humanistycznej (będącej próbą wykreowania sposobu wykorzystania w społeczeństwie kapitalistycznym szkoły dla wyzwolenia mas pracujących), i wreszcie koncepcji, która próbowała łączyć dwie pierwsze. Trzecia koncepcja, pokazująca warunki koegzystencji demokracji i kapitalizmu, stara się uwzględnić w rozwijającym się społeczeństwie pewne potrzeby klasy robotniczej i formować jednocześnie instytucje społeczne tj. szkoły, w taki sposób, by ich działanie satysfakcjonowało również stojących niżej w strukturze, i mających tam pozostać, przedstawicieli społeczeństwa.

³⁸ Por. M. Carnoy: *Education as Cultural Imperialism*. New York 1974