

Vzdělávání jako domestikace vnitřního prostoru

Tato esej, kterou napsala Layla AbdelRahim, byla publikována ve *Fifth Estate* #391, Spring/Summer 2014.

Layla AbdelRahim je komparativní antropoložka a interdisciplinární autorka, která využívá řady různých výzkumných metod a oborů pro pochopení civilizace, divočiny a našeho místa ve světě. Její poslední kniha *Wild Children—Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education* (Fernwood, 2013) zkoumá spojení mezi civilizací, domestikací a vzděláváním. Layla se opírá o své poznatky, stejně jako o antropologické a etnologické výzkumy.

Pro více informací o kritice vzdělání, civilizace, literatury a kultury navštivte její webové stránky: www.layla.miltsov.org

Vzdělávání jako domestikace vnitřního prostoru

Od raného dětství se učíme, že vše, co je ve světě, existuje v potravním řetězci jako “zdroje” pro spotřebu těch výše v hierarchii a zároveň jako spotřební “zdroje”, které jsou níže v této dravé hierarchii. Také si namlouváme, že život v přírodě je plný smrtelného nebezpečí, hladovění, a že nás civilizace ušetřila krátké a brutální existenci. Jako dětem se nám tak dostává víry, že život v civilizaci je pro nás dobrý, ve skutečnosti dokonce nezbytný pro naše přežití.

Dnešní civilizace, konkrétně Evropská/Západní, vděčí za svou existenci zemědělské revoluci, která byla započata v Úrodném půlměsíci s domestikací pšenice dvouzrnky na Blízkém východě kolem roku 17 000 B.P. – události následovala domestikace psů v jihovýchodní Asii okolo roku 12 000 B.P., a nezávislé souběžně civilizace v Severní Africe kolem roku 11 000 B.P. [1] Příchod nové koncepce jídla jako paliva této sociálně-environmentální praxe, svedl některé lidi k tomu, aby změnili svou existenční strategii z těch, kteří vycházejí z chápání životního prostředí jako divokého nebo existujícího pro své vlastní účely za podpory rozmanitosti života, k vidině světa jako existujícího pro lidské účely, který má být spravován, vlastněn a konzumován.

Takže civilizace začala nejen jako zemědělská revoluce, spíše došlo k revoluci v ontologickém a monokulturním pojetí světa jako existujícího pro lidské užívání a spotřebu, čímž byla vytvořena potřeba pro takové pojmy jako zdroje, hierarchie a práci. Protože civilizace má své kořeny v přivlastnění si potravin a “přírodních zdrojů”, stejně jako otrocké práci (psi, koně, krávy, ženy, horníci, zemědělci, et al), všechny z našich dnešních institucí se bezděčně upínají k těmto potřebám a konstrukcím, které byly vytvořeny touto monokulturní perspektivou. Toto je důvodem toho, proč každá moderní instituce nebo společnost zahrnuje oddělení “lidských zdrojů”, a tím je spojena se spravováním, zabíjením a ochranou vlastnictví “přírodních” a dalších zdrojů. [2]

Proto vše, včetně člověka, se stalo “profesionalizovaným”, a tak rozděleno do genderových, etnických, rasových a jiných kategorií, které se specializují v určitých oblastech práce, čímž spadají do vymezených nik “potravního řetězce”. Jazyk reflektuje tyto kategorie a naturalizuje útlak. Například v evropských jazycích se lidstvo sjednotilo s mužstvím. Slovo “žena” nám nevědomě umožňuje akceptovat, že ženství přináší aspekt lidství, které vymytí naši (female) živočišnost, a tím vylučuje depersonifikaci nelidských zvířat od výsad přiznaných některým zvířatům (malé skupině primátů) o příslušnosti k “lidstvu”. Navíc oddělením těchto kategorií lidstva, živočišnosti, ženství, mužství, rasy, etnika, et al., jazyk zahaluje

rasistickou, speciesistickou a patriarchální podstatu civilizace, kde lidské a nelidské ženy byly zařazeny do třídy, která se specializuje na výrobu lidských a nelidských zdrojů.

Již jako děti jsme tak neprogramováni pomocí jazyka akceptovat naše “specializovaná” místa a role v cyklu útlaku. V důsledku toho byli Afričané nuceni k práci na plantážích či v dolech. Nižší nebo vyvlastněné třídy v Evropě, byly proměny v nevolníky a pak do továrních dělníků. Abychom jmenovali několik příkladů, krávy se staly “jídlem”, koně prací a/nebo zábavou, divoká zvířata se stala vybiřenými nebo lovenými pro zábavu. K takovým výjevům sociálně-environmentálních kultur došlo sporadicky v lidských a nelidských společnostech v celé historii života. Nicméně až do podmanění egyptské civilizace a Středního východu Evropou, toto paradigma pro obživy založené na vykořisťování a spotřebě, nikdy nedosáhlo globálního měřítko, které známé dnes.

Vyrůstáním v Súdánu jsem již v páté třídě poznávala civilizaci prostřednictvím britského kurikula, a břehy Tigris a Eufrat a údolí Indu dovršily mé představy. Nicméně zůstala jsem zmatena z nesouladu mezi hlubokým pocitem štěstí a klidu, který jsem zažila ve svém dětství v přítomnosti divokosti, a základním předpokladem v civilizované epistemologii, která vylíčila svět jako nám nehostinný, kde život znamená boj a utrpení. I přes přijetí tohoto utrpení a boje až do mých raných dvanácti let, jsem věděla hluboko uvnitř, že být na světě a v mém vlastním těle, byl neuvěřitelný zdroj radosti, pokud nejsou předkládána náboženská, kapitalistická nebo civilizovaná rozhodnutí poslouchat ty výše v “potravním” hierarchickém řetězci a pracovat, využívat jiné, zabíjet a konzumovat.

Toto spojení mezi jídlem, kolonizací a civilizací se v učebnicích vždy formulovalo jako něco pozitivního, inteligentního a důležitého. Od raného učení, povinné školní docházky, jsme očkovaní věřit v nutnost kolonizovat životní prostředí monokulturní perspektivou a jsme nuceni se účastnit na tomto projektu kolonizace. Úspěšnost kolonizace závisí na rozsahu v jakém jsou domestikované zdroje schopny generovat přebytek hodnoty produktu, služeb nebo masa pro jejich vlastníky/konzumenty při minimálních výdajích. Pro dosažení tohoto cíle, ti kteří domestikují, musí změnit účel bytí obětí z divoké existence k té, kde oběť pracuje, co nejefektivněji a produkuje maximum v co nejkratším čase, v nejmenším možném prostoru, a za co nejmenší možné energie (jídla a jiných výdajů energie). Domestikátor musí také “vychovávat” či přesvědčit “zdroje”, že jsou zdroje. Civilizace tak začíná s modifikací vnitřního prostoru domestikovaného bytí. Čím dříve se s tímto procesem začne, tím lépe, nejlépe od narození a ještě před početím, kdy samotný pojem dítě je postaven na předpokladu, že jeho *raison d'être* je sloužit těm “výše”. Tento abstraktní společenský řád se nazývá “sociální dobro”. Civilizace to vyžaduje, čímž vytváří systém modifikace chování dětí pomocí systematického vkládání civilizovaných informací, logiky a schématu, konkrétně: školou.

Ilya Arshavsky, sovětský anarchistický fyziolog a ředitel Moskevské laboratoře pro vývojové fyziologie mezi léty 1935 a 1978, viděl divočinu jako místo morálky, protože divocí se řídí empatií a poznáním, že životu se musí dařit v rozmanitosti, aby se dařilo nám. Říká, že divocí nemají jinou možnost, než spolupracovat s rozmanitostí a životem. V kontrastu civilizace, říká Arshavsky, je nemorální, protože civilizovaní si sami sobě přiznávají právo zvolit si, zda trestat či nikoliv, mučit nebo ne, zabít či ne. Vysvětluje, že velice důležité je, jak jsou civilizovaná výchova a školství odpovědné za ekologickou devastaci, války a jiné formy brutality vůči přírodě a divočině. [3] Není náhoda, že civilizované vzdělávání probíhá v sterilitě školy, kde jsou děti po většinu jejich života pod zámkem mezi čtyřmi stěnami, jsou vyučovány prostřednictvím tisku a dalších médií, jak uspět pracováním v civilizaci na posílení hierarchií.

V jakékoli škole po celém světě, s výjimkou klecí nebo chovů se zvířaty udržovaných pro účelové vzdělávání dětí při domestikaci, jsou děti odtrženy od jiných druhů, a dokonce od různých věkových skupin a generace lidí. Mimo to sociálně-

ekonomická struktura veřejného prostoru a nerovnosti v přerozdělování bohatství, odděluje školáky třídě i v těch školách, kde jsou prováděny snahy smíšenosti pohlaví, etnických skupin a sociálně-ekonomických tříd. Blíže, školy zajišťují, aby dětem byla odepřena možnost prožívání života mimo zdi nebo za limity rodinné sítě, neboť i rodinné vztahy jsou sekundární k době, kterou děti tráví ve školách, a k významu kladenému na vzdělávání. Tím nezískají skutečné znalosti o tom, jak se světu daří nebo jak trpí nebo jak jejich civilizované paradigma živobytí působí ostatním utrpení a smrt.

Roky takové izolace narušuje schopnost dětí se vcítit do jiných lidí a nelidských bytostí a činí je náchylné k přijímání etických postojů zakořeněných v odcizení, nepřátelství vůči přírodě a ignoranci. Ve skutečnosti nemorálnost, krutost a neznalost představují nejvýznamnější rysy civilizace. Pokud je cílem vzdělání proliferace civilizací, pak je logické, zda je tato agenda důležitou nebo ne. Školy pracují na vštěpování těchto vlastností do budoucích "lidských zdrojů", takže konkurenceschopnost, šikana a jiné formy násilí, které jsou na denním pořádku v dnešních školách, reflektují tento základ. [4] Naopak v ontologii divokosti se bytosti rodí pro jejich vlastní účely a radosti z bytí. Jejich existence je tak jejich *raison d'être* samotným. Skutečnost, že volně žijící bytosti nadále existují bez toho, aby je někdo učil, demonstruje to, že lidské a nelidské děti jsou zapojeny do výuky o tom, jak žít; a proto nemohou prospívat v umírajícím prostředí, také se učí, že nejlepší pro živé bytosti je udržet rovnováhu rozmanitosti ve společenství života. Tato epistemologie nebo způsob, jakým poznávat sami sebe a svět, je zakořeněna v základních předpokladech divokosti: konkrétně, když se na zemi zrodil život, bylo to proto, že zde byly vhodné podmínky pro život, a pokud je svět vhodný pro život, pak živé bytosti vědí, co je pro ně nejlepší. To nejlepší pro živé bytosti je zdraví, rozmanitost a štěstí.

Získání takových vědomostí vyžaduje přítomnost a schopnost porozumět emocionálnímu a prožívanému stavu těch, kteří sdílejí své místo, něčí svět. Jak Erica-Irene Daesová píše jménem Working Group on Indigenous Populations (Pracovní skupiny pro domorodé obyvatele) zřízené v roce 1982 o lidech, jejichž kulturní živobytí je založeno na udržitelných divokých sociálně-environmentálních vztazích:

"Domorodí lidé považují všechny produkty lidské mysli a srdce jako vzájemně propojené, a jak přicházejí ze stejného zdroje: vztahu mezi lidmi a krajinou, jejich příbuznosti s ostatními živými tvory, které sdílejí zemi, a s duchovním světem. Protože hlavním zdrojem znalosti a kreativity je země sama o sobě, veškerá umění a věda lidí je manifestací stejných základních vztahů..." [5]

Takže v divokých společnostech se očekává, že se děti učí prostřednictvím zkušeností a interakcí za empatie a ochrany komunity, kde děti testují, pokouší a zakouší sebe a své okolí. Nedomestikovaná lidská a nelidská zvířata umožňují dětem rozvíjet své instinkty a poznat biologické rozmanitosti těchto vztahů na základě zkušenosti, empatie a seberealizace, bez ohledu na to, jak obskurní se může zdát seberealizace ostatním. Existují nekonečné příklady, které se klenou lidskou společností a jiných zvířat. Semaí lidé v Malajsku nám nabízejí moderní ilustraci kultur tohoto rodičovství a dětství.

Stejně jako mnoho dalších domorodých společností po celém světě, Semaiové nevyžadují jiná omezení než týkající se násilí nebo honiteb nebo při reakci na bezprostřední život ohrožující nebezpečí. [6] Nenutí děti, aby posluhovaly, ani nezavádějí praxi jakékoliv formy psychologických, morálních či fyzických trestů na dětech, protože vidí dítě jako toužící a schopné učení, prostě tak, že žije a těší se bezpečí bezpodmínečné lásky, jíž poskytuje komunita. [7] V takových společnostech, jakmile děti začnou chodit, si asimilují kulturu hygieny a sociálních interakcí, například, že se rychle učí, kam jít na záchod bez knih, vyprávění nebo hrozby ostrakismem. Učí se také, že každý projev krutosti, včetně konzumace zvířat, není součástí "přirozeného potravního řetězce", ale představuje kanibalismus, a je součástí kontextu násilí, který značí civilizované vztahy. [8]

Pedagogika tak nemá místo v divočině. Může existovat pouze v civilizovaných společnostech, kde se zaměřuje na integraci dětí jako budoucího “zdroje” do zavedených hierarchií spotřeby (úsilí, práce a života). Taková “integrace” vyžaduje systém vzdělání, který upravuje chování dětí, potřeb a touhy. To je domestikace sama o sobě, a ta sebou přináší standardizaci účelu: potravního řetězce, v němž prý všichni a vše existuje. Na rozdíl od divočiny, kde je velmi důležité, aby se děti naučily reagovat na změny a rozdíly inovativně symbiotickým způsobem, v civilizaci moc na tom, kdy a jak se děti učí tvoří nedílnou součást ustálených a abstraktních osnov určených k přípravě jich na práci v kontrolovaném a předvídatelném prostředí produkce a obsluhování potřeby vlastníků. Vzdělání je tedy systémem domestikace, který závisí na věznění, izolaci, stereotypním myšlením a prezentačním jazyku, spíše než na přítomnosti a osobní zkušenosti, jehož cílem je vymýtit idiosynkrazii, a to skrze bolest a odnětí potravin, “vědomosti” nebo představy, že nikdo neexistuje pro vlastní potěšení, ale jako zdroj pracovní síly nebo potravy pro někoho jiného.

Taková modifikace není účelem a bytí se stává ohniskem mezigeneračních vztahů, a představuje nejcharakterističtější zkušenost dětství přinejmenším až do brzkých let, ne-li později skrze univerzitu a postgraduální studium. Tato praxe vychází z předpokladu, že se děti budou učit jak žít (v civilizaci) a sloužit ostatním jako zdroje, pokud jsou nuceny se učit prostřednictvím hrozeb pomocí systematického působení citové a/nebo fyzické bolesti. A samozřejmě toto je přesně ten svár. Děti vědí, že existují, aby se radovaly ze života, ne k jejich mučení, ne k utrpení a ne k vyhořelosti. Odpor k domestikaci byl vždy velký. Takže trvá desítky let vymýtit divokou vůli, zatímco téměř žádný čas pro všechny lidské a nelidské bytosti stát se divokými.

V této perspektivě jídlo tkví ve spojitosti domestikace, kolonizace, civilizace a vzdělávání, jelikož představuje zdroj, metodu a základní důvod civilizovaného násilí. Konkrétně zatajování jídla a indukce hladovění je metodou výcviku nelidských bytostí, které slouží lidským domestikátorům. Lidská zvířata jsou domestikována stejnou cestou pomocí vyhrožování chudoby nebo hladovění, což ve své podstatě je praktikou zatajování jídla, a což představuje hlavní pedagogické metody ve výcviku lidských zdrojů: školy používají známky a další psychické a fyzické tresty, aby donutily budoucí zdroje (pracovníky) k přizpůsobení se.

Proto není překvapením, že jako nikdy předtím v minulém století byla zaznamenána nebyvalá globalizace povinné školní docházky, kdy se formování dětského habitusu stalo do značné míry omezeno na třídy, jejichž hierarchická struktura vyžaduje poslušnost k osobám na vyšších pozicích (např. učitel a stanovený vůdce třídy), a kde se děti učí prostřednictvím poslechu učitele a prostřednictvím čtení a psaní. Třídy jsou uspořádány podle věku, jiní nejsou povoleni, a toto věznění v prostorech s vrstevníky eliminuje možnost dětí zažít chaos každodenního života reálného světa. V minulém století byly dětem vnuceny koloniální jazyky a gramotnost po celém světě, bez ohledu na jejich kulturní zázemí, nebo zda práce, kterou by nakonec dělaly, vyžadovala dovednosti čtení nebo psaní, zejména v cizím, koloniálním jazyce.

Mé vlastní dětství je perfektním příkladem této kolonizace a její komplexity. Když jsem žila v Rusku, mé možnosti školních osnov byly omezeny na ruštinu, která byla oficiálním jazykem Sovětského svazu a satelitně “spřátelených” zemí, a když jsem se přestěhovala do Súdánu, vzdělávala jsem se v angličtině a arabštině, z nichž oba byly koloniálními jazyky v Africe. Navíc veškeré mé vzdělávání bylo antropocentrické a většinou eurocentrické a odcizující od skutečného života krajiny severovýchodní Afriky, v níž jsem žila, a která byla zpustošena, aby sloužila “Západu/Střednímu východu” a koloniálním potřebám prvních lidských otroků práce, poté ukradené slonovině od zavražděných slonů, pak bavlně, mědi, uranu a ve finále ropě mezi nekonečným znásilňováním ostatního života. Po získání nezávislosti na Británii v roce 1956, Súdán zdědil koloniální hranice a zůstal koloniální entitou na základě skriptu v hierarchii “post” koloniálního ekonomického řádu, a tak pokračoval v dědictví hornictví, otroctví, vykořisťování, válek a rozšiřování pouští, čímž re-nařídil vykořisťovatelský

paradigmat dravého potravního řetězce. Toto platí zejména pro všechny národní státy současného světa, zde nemůže být žádná suverenita v civilizaci, která je kolonialismem sama o sobě, zasahuje a podrobuje naší vnitřní a vnější krajiny.

Jako nejefektivnější metoda domestikace, vzdělávání v tom všem vždy hrálo důležitou roli. Historicky, když Arabové a později Evropané kolonizovali nové místa, první věcí, jíž udělali, bylo otevření škol nebo madras a kottab v arabštině. Přesto navzdory kauzálnímu vztahu mezi civilizací, utrpením a ekologickou devastací, rostoucí zoufalejší ekologickou situací, se stává civilizované vzdělávání nesnesitelněji "zdokonaleno", a tím více rodiče vyžadují pro své děti, přijímá se statní propaganda, že vzdělání je odpovědí. Nicméně deset tisíc let civilizace prokázalo, že to byla civilizace samotná, která přinesla organizované násilí, šíření chudoby mezi odcizené třídy nelidských a lidských zvířat, malnutrici, stres a využívání oslabeného imunitního systému, zatímco stísněné podmínky usnadnily šíření nakažlivých nemocí a epidemií. Například Armelagos a kolegové probírali v jejich paleontologickém výzkumu v roce 1991, jak se sedentismem a zemědělstvím narostla časná úmrtnost, zejména negativní dopady na ženy, děti a starší dospělé. [9] Podle nich k náhlému nárůstu neolitické populace došlo i přes zvýšenou úmrtnost snížením intervalů mezi porody a zvýšením počtem narozených dětí na jednu ženu. Jinými slovy civilizace vyžaduje jednorázové lidské zdroje pro vojenské, policejní a těžké práce, a tento požadavek byl naplněn přijetím patriarchálního paradigmatu, který zvýšil monokulturní populaci, zhoršil imunitní systém jednotlivců, skupin a celého životního prostředí. Ale toto jsem se nenaučila ve škole. Dělal jsem tento výzkum na vlastní pěst. Jak se stáváme vzdělanějšími, vzdalujeme se vzpomínce na šťastné jednoduché bytí ve světě, šetrné žití se Zemi, jinak je to bolestivé.

Přesto rodiče zakořenění v civilizačním projektu, bez ohledu na jejich místo v něm, i nadále věří, že čím více jsou lidé vzdělanější, domestikováni ještě hlouběji a trestáni ještě více, pak se musí dostavit štěstí – v jakémkoliv povrchním pochopení toho, že civilizovanost musí bavit.

Nevím, zda ještě v tomto bodě jde ekologické krizi předcházet, nicméně stále musíme dělat vše, co je v našich silách pro vyřešení jejich příčin a zastavit to. To vyžaduje důkladné přezkoumání epistemologie, která pohání civilizaci a tím i zrušení všech forem nátlaku a uvěznění, včetně, nebo spíše počínaje školami.

Poznámky:

1. Ellen in Ingold, Tim (ed.) (1997) Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life, London: Routledge.

2. For an in-depth analysis, see AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood.

And my dissertation:

_____ (2011) Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation. Doctoral Dissertation, University of Montreal.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

3. From AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood.

4. I discuss the statistics and the roots of violence in-depth in AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood. As well as in:

_____ (2011) Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation. Doctoral Dissertation, University of Montreal.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

5. Quoted in Ingold, Tim (2007) *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*, London and New York: Routledge, page 150.

6. Dentan, Robert Knox (1968) *The Semai: A Nonviolent People of Malaya*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

7. Ibid.

8. Ibid.

9. Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). "The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health." *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies* 13, 1: 9–22.

References:

AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood.

_____. (2011) *Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation*. Doctoral Dissertation, University of Montreal.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). "The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health." *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies* 13, 1: 9–22.

Dentan, Robert Knox (1968) *The Semai: A Nonviolent People of Malaya*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ingold, Tim (ed.) (1997) *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life*, London: Routledge.

_____. (2007) *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*, London and New York: Routledge.

This entry was posted in Anarcho - primitivismus, Civilizace, Domestikace, Layla AbdelRahim on 2014/04/19.