

PIOTR WALEWICZ*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-6878-4380

Dziel i rządź. Komentarz do tekstu Mirośława Karwata inspirowany pedagogiką krytyczną

**Divide and conquer. Commentary on Mirosław Karwat's
text, inspired by critical pedagogy**

CYTOWANIE

Walewicz, Piotr. 2021. „Dziel i rządź. Komentarz do refleksji Mirosława Karwata inspirowany pedagogiką krytyczną”. *Studia Krytyczne* 10: 39–45.

Lektura tekstu Mirosława Karwata budzi wiele tych samych refleksji, co pedagogika krytyczna, nie tylko ta dotycząca szkolnictwa wyższego. Jeśli zaś mowa jest o dzieciach i dzieciństwie, nie można do pedagogiki w jakiś przynajmniej sposób nie sięgnąć. Najlepiej zaś sięgnąć do tej pedagogiki, która jest otwarcie polityczna, zaangażowana i o tych samych, co politologia krytyczna korzeniach intelektualnych. Jednym z pierwszych skojarzeń, jakie przyszły na myśl autorowi niniejszego komentarza jest twórczość pedagoga krytycznego Johna Taylora Gatto.

Dziel

Gatto w artykule *Przeciwko szkole*, jedynym do tej pory przetłumaczonym na polski tekście tegoż autora, stwierdza coś niezwykle istotnego dla zrozumienia procesu narzuconej infantylizacji nauki i naukowców:

Podziel dzieci według przedmiotów szkolnych, wieku, przez ciągłe rankingi w testach oraz za pomocą wielu innych subtelných środków, a będzie nieprawdopodobne, aby ciemne masy ludzkie, tak poróżnione w dzieciństwie, mogły kiedykolwiek zreintegro-
wać się w niebezpieczną całość (Gatto, 2005).

* Wydział Nauk o Polityce i Administracji, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. ks. J. Poniatowskiego 12, 85-671 Bydgoszcz; e-mail: piotr.walewicz@ukw.edu.pl

U Gatto owe „dzieci” to dzieci z wszelkich klas niżej w hierarchii ustawionych niż klasa panująca. Jednak czyż nie to samo spotyka na współczesnym neoliberalnym uniwersytecie naukowców? Owocnym ćwiczeniem myślowym może być przeczytanie powyższego cytatu zamieniając słowo „dzieci” na „naukowcy”, „przedmioty szkolne” na „dyscypliny”, „wiek” na „stopnie i tytuły”, zaś „dzieciństwo” na „akademię”. Wówczas „subtelnymi środkami” będą granty, dofinansowania, promowanie, czy nawet zwykłe lechtanie ego. W neoliberalnym uniwersytecie środowisko naukowe jest tak właśnie poróżnione – przez wieczną rywalizację. To rywalizacja między sobą nawzajem, na każdym poziomie funkcjonowania szkolnictwa wyższego – od momentu aspirowania do bycia naukowcem przez cały tok pracy naukowej, gdzie zmienia się tylko oś rywalizacji (oceny, etaty, punkty, uznanie) i możliwe do zdobycia nagrody lub kary. To także rywalizacja między dyscyplinami, również na wszystkich możliwych płaszczyznach ich współistnienia – zarówno w obrębie akademii w ogóle, jak i w obrębie poszczególnych uczelni, wyrażana rywalizacją między wydziałami czy instytutami. Tak jak u Gatto dzieci szkolne, tak na neoliberalnym uniwersytecie naukowcy zostają „poróżnieni”. Tego, iż nie potrafią się „zreintegrować w niebezpieczną całość” dowodzić może polityczna apatia i brak zaangażowania naukowców w społeczną zmianę, czy nawet mizerna zdolność do walki o bardziej godne wynagrodzenia.

Można tutaj na marginesie wspomnieć, iż proces neoliberalnego formatowania szkolnictwa wyższego wyłożony został dokładnie przez innego ważnego przedstawiciela pedagogiki krytycznej, Henry’ego A. Giroux. Giroux (2014) widzi w zachodnich reformach edukacji ostatnich dekad widmo neoliberalnej ideologii, wykrzywionej retoryki wolności, neoliberalnego modelu zarządzania, nowego języka pogardy i ucieczki od kwestii etycznych. W zawoalowanym w eufemizmy społecznym i ekonomicznym darwinizmie neoliberalizmu Giroux widzi też trend ku marginalizacji i ewentualnej eliminacji tych intelektualistów (w tym naukowców), którzy chcą walczyć o wartości odmienne od neoliberalnych. Transformacja uniwersytetów w byty podobne korporacjom jest według Giroux ogromnym zagrożeniem dla demokracji, pozbawiając ją tej istotnej sfery wymiany myśli, które nie powinny podlegać komodyfikacji i monetyzacji. Naukowcy, szczególnie humaniści, tracą morale, chęć współpracy, wycofują się w sterylne formy profesjonalizmu, odcinając od wielkich kwestii społecznych. Podległość interesom gospodarczym, skupienie na „budowaniu kariery” (zarówno naukowca jak i studenta-klienta) i izolowanie się sprawiły, że naukowcy wpadli w pułapkę wiecznej rywalizacji o granty i awanse, zapominając o społeczeństwie. Uniwersytet ze źródła krytycznej wiedzy, miejsca ważnej publicznej debaty i kształcenia wynikającego z palących problemów społecznych, stał się więźniem gospodarki i etatystycznej idei bezpieczeństwa narodowego.

Rządź

Infantylicyzacja nauki nie jest wyłącznie „udziecinnianiem” naukowców, ale ich ponownym wtłaczaniem w ramy, z których mieli zapewne nadzieję uwolnić się wraz z ukończeniem edukacji. To, co dzieje się na współczesnym uniwersytecie, jest w zasadzie kalką tego, co Gatto (2005, 27–28) stwierdził o nowoczesnej oświacie na podstawie tekstów tych, którzy kreowali ją w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku. Ówczesni amerykańscy „rewolucjoniści” oświaty (jak sami się nazywali, bo mieli ambicje dopasować system oświaty do wyzwań współczesności) wprost wyłuszczyli sześć podstawowych funkcji oświaty, które obecnie mogą wydawać się cytatami z ostatnich reform szkolnictwa wyższego w Polsce i nie tylko. Tamte ramy oświaty sprzed stu lat wydają się funkcjonować w prawie idealnej kopii we współczesnej zachodniej akademii. Według tych amerykańskich reformatorów (inspirowanych przez ówczesnych krezusów w osobach Rockefellera i Carnegiego) te funkcje oświaty to:

1. Funkcja dostosowawcza lub adaptacyjna, wedle której szkoły mają wbudowywać trwałe nawyki reakcji na autorytet. Gatto widzi w niej przede wszystkim wykluczenie jakichkolwiek krytycznych sądów oraz przeniesienie ciężaru nauczania na głupie i nudne rzeczy, gdyż tylko zmuszenie do nauki tychże jest w stanie zweryfikować, czy uczeń poddaje się w pełni autorytetowi. Paralela jest zatem taka, że w akademii najtrudniej ma zawsze ten, który jest wobec sposobu jej urzędzenia najbardziej krytyczny, zaś najłatwiej ma ten, który jest usłużnym konformistą i klakierem współczesnych reformatorów. Bycie krytycznym wobec panujących zasad nie jest na pewno dobrą drogą do zasłużenia na wspomnianą przez Karwata „piątkę”, ani drogą do wymarzonego grantu.

2. Funkcja integrująca, za której nazwą kryje się jednak coś więcej niż sama „integracja”. Według Gatto ma ona, po pierwsze, upodabniać do siebie dzieci tak bardzo, jak to tylko możliwe. Jest to dokładnie to samo, co wyliczona przez Karwata „zespolowość, porównywalność, standaryzacja”. Naukowcy mają być do siebie podobni, jak uczniowie, lecz Gatto wskazuje również konkretny cel tego upodobnienia – przewidywalność. Przewidywalne masy ludzkie są bowiem łatwiejsze do rządzenia i wyzyskiwania. W zgubnej dla rozwoju nauki standaryzacji tkwi zatem konkretny cel polityczny. Podobni do siebie i podporządkowujący się normom naukowcy są przewidywalni, a zatem łatwiejsi do manipulowania, np. za pomocą grantowej „marchewki”.

3. Funkcja diagnostyczno-dyrektywna, mająca określać odpowiednią dla każdego ucznia rolę społeczną. Ze wszystkich sześciu zapewne z tą każdy współczesny polski naukowiec utożsami się najbardziej, gdyż polega ona na gromadzeniu „dowodów matematycznych i anegdotycznych, na podstawie sukcesywnie sporządzanych zapisów” (Gatto 2005,

28). Różnica jest taka, że za uczniów te „akta personalne” sporządza machina szkolna, natomiast naukowcy sami poświęcają swój czas coraz bardziej rozdmuchanej sprawozdawczości. Dyrektywność w przypadku naukowców zmierza nie do przydzielenia ich społecznej roli (tę już mają), ale do popychania ich coraz bliżej Standardu – mają coraz lepiej i ściślej wpasowywać się w ramy tabel i limitów, rządzących ich działalnością.

4. Funkcja hierarchizująca, która według amerykańskich reformatorów oświaty sprzed stu lat ma kontrolować, aby każdy pozostał na tym szczeblu drabiny społecznej, do jakiego został wcześniej „zdiagnozowany”. Gatto nazywa to „sortowaniem” dzieci, polegającym na odcinaniu im drogi dalszego udoskonalania, o ile nie dostąpiły wcześniej zaszczytu bycia wybranym do pełnienia w społeczeństwie np. funkcji kierowniczych. We współczesnej akademii rolę sortującą pełni sam system, premiujący tych, których Karwat nazywa „uczniami-prymusami”, „zwycięzcami tabel punktacji” i „grantobiorcami-recydywistami”, ale także tych, których mianował „konkwistadorami nauki”. Hierarchię ustala zatem nie predyspozycja do uprawiania nauki, ale umiejętność kolekcjonowania punktów i funkcji.

5. Funkcja selekcyjna, wywiedziona z Darwinowskiej teorii doboru naturalnego i stanowiąca wprost eugeniczny projekt. Według twórców tej koncepcji oświaty (przypomnijmy – środowisk związanych z amerykańskimi milionerami przełomu XIX i XX wieku, których nazwiska noszą dzisiaj szkoły, uniwersytety, instytucje badawcze, fundacje, stypendia...) ma ona odcinać „gorszych” od reprodukcyjnej loterii, poprzez etykietowanie ich jako nieprzystosowanych. Gatto wylicza wśród nich tych ze słabymi ocenami, powtarzających rok czy ukaranych w inny sposób. To takimi uczniami miało się nie wchodzić w relacje, aby uczynić z nich pokornych wykonawców najgorszych prac, wdzięcznych za sam fakt włączenia ich w struktury społeczne. Do opisu tej funkcji Gatto używa metafory „zmywania »brudu« do »ścieku«”. Współczesny uniwersytet może eugeniczny nie jest, ale jego neoliberalny charakter oparty na rywalizacji jest sposobem na wymuszenie ciągłej walki o utrzymanie się w głównym nurcie i niezostanie zepchniętym do „ścieku” rozwoju zawodowego. Funkcję selekcyjną pełnią wspomniane przez Karwata wielokrotnie standardy, tabele i modele – kto się do nich dopasuje, trwa i może płodzić (dzieła), pozostali muszą odpaść lub stać się wyrobnikami pracującymi na dorobek i prestiż innych.

6. Funkcja propedeutyczna, mająca zapewniać nieprzerwaną edukację wąskiej grupy „dozorców” systemu społecznego implikowanego przez wcześniejsze pięć funkcji. Dla Gatto jasnym było, że chodziło o kształcenie elit zupełnie innym, tajemnym dla reszty społeczeństwa torem. Elity te miały kontynuować ów projekt, nadzorując i kontrolując populację składającą się z oglupionych, rozbrojonych, uległych, walczących między sobą a nie z systemem, ustawionych w swoich szeregach – posłusznych

obywateli i wdzięcznych pracowników korporacji. Z pewnością każdy naukowiec będzie w stanie bez większego problemu wskazać takich „dozorców” współczesnej akademii, którzy dozorować mogą nawet nieświadomie, po prostu pilnując, aby „zgadzały się punkty”, zgodnie z wymaganiem wspomnianej przez Karwata biurokracji.

Kiedy już podzieliłeś i rządysz, zapewnij kontynuację

Inną refleksję Gatto przywodzą na myśl słowa Karwata dotyczące dydaktyki i studentów. O ile dydaktyka na współczesnym, neoliberalnym uniwersytecie podlega tym samym, co nauka, funkcjom wymienionym wyżej, o tyle pochylić można się jeszcze nad tym, jaki wpływ ma ona na samych studentów. Oni także są tutaj ofiarami, a za ich podstawowe braki powinniśmy winić nie ich samych, tylko projekt oświatowy, w jaki zostali wtłoczeni już w dzieciństwie.

Zapewne większość wykładowców z chociaż minimalnym nawet doświadczeniem dydaktycznym zgodzi się z obserwacjami Gatto (2002) dotyczącymi uczniów, jakich przychodzi mu współcześnie uczyć. Wyłożył je w znacząco zatytułowanym rozdziale, *The psychopatic school (Psychopatyczna szkoła)*, w równie znacząco zatytułowanej książce *Dumbing us down (Ogłupiając nas)*. Owe obserwacje w wolnym tłumaczeniu autora to:

1. „Dzieci, które uczę, nie są zainteresowane światem dorosłych”. Gatto wskazuje, iż nie dość, że współcześni dorośli nie chcą, aby ich dzieci dorastały, to same dzieci też tego nie chcą, np. z obawy przed rozstaniem się z rozbuchanym przemysłem zabawkarskim (czy ostatnio częściej zwanym *gamingowym*). Paralele z Karwatowską infantyлизacją są tu aż nadto oczywiste. Zarówno studenci, jak i naukowcy, wolą wygodę niezaangażowanego konformizmu i standardu, niż wyzwanie zmierzenia się z tym, jak świat naprawdę wygląda.

2. „Dzieci, które uczę, prawie nie mają w sobie ciekawości, a ta odrobina, którą mają, jest chwilowa. Nie potrafią się na dłużej skoncentrować, nawet na rzeczach, które robią z wyboru”. Wszak na studiach, jak pisze Karwat, wykład w formie wyvodu, czy nawet długotrwała dyskusja przeszły w większości do lamusa, zastąpione szybkimi, krótkimi i obrazkowymi treściami. Inaczej student nie nadąży, nie zrozumie choćby podstaw – umiejętność wysłuchania i zrozumienia wyvodu wyparła z niego skutecznie szkoła.

3. „Dzieci, które uczę, mają słaby zmysł przyszłości, tego jak jutro jest nierozzerwalnie związane z dzisiaj”. Gatto dostrzega, że dzieci szkolne żyją chwilą teraźniejszą i to ona ustala granice ich świadomości. Być może najbardziej widoczne u współczesnych studentów jest to w ich braku konkretnych planów na przyszłość, życiu z dnia na dzień, czy często nawet patrzeniu na okres studiów, jak na kolejny etap szkoły, pozbawiony odpowiedzialności za własną drogę życiową.

4. „Dzieci, które uczę, są ahistoryczne: nie mają poczucia tego, jak przeszłość predestynowała ich własną teraźniejszość, jak ogranicza ich możliwości wyboru, kształtuje ich wartości i życia”. Wydawać by się mogło, iż dorośli ludzie uczęszczający na studia porzucą tę cechę na rzecz uświadomienia sobie własnych uwarunkowań. Jednak opisana przez Karwata makdonaldyzacja kształcenia wyższego oraz wymuszona na nauczycielach akademickich pobłażliwość i ostrożność wręcz zniechęcają studentów do uwolnienia się z więzów tej ahistoryczności. Szkoła także zrobiła tu swoje, trwale wykorzeniając większość zapędów do krytycznego myślenia. Naukowiec-dydaktyk musiałby być cudotwórcą, by te procesy w pełni odwrócić.

5. „Dzieci, które uczę, są wobec siebie okrutne”. Gatto zwraca uwagę na brak współczucia, pogardę dla słabości czy potrzeby pomocy. Z pewnością nie są to cechy, które można bezrefleksyjnie przypisać wszystkim współczesnym studentom, lecz jednym z efektów Karwatowskiej infantrylizacji jest właśnie malejące z dekady na dekadę społeczne i polityczne zaangażowanie studentów, którzy nie są już inicjatorami dużych, progresywnych zmian, a raczej biernymi widzami i przedmiotami procesów społecznych. Ponadto studenci funkcjonują wciąż w rozpoczętej na etapie szkolnym rywalizacji o oceny i uznanie, mając dodatkowo przed sobą widmo jeszcze większej rywalizacji w niedalekiej przyszłości – o miejsca na „rynku pracy”.

6. „Dzieci, które uczę, nie radzą sobie z intymnością i szczerością”. Gatto chodzi tutaj o niezdolność pokazania swojego prawdziwego Ja, szczególnie ukrytego pod wierzchnią warstwą sztucznych elementów osobowości skopiowanych z telewizji lub wytworzonych w celu manipulowania nauczycielami. Ponieważ uczniowie nie są tymi, jakimi się ukazują światu, stronią od relacji, które wymagałyby od nich szczerości. Wydaje się, że także i ta cecha nie znika wcale po zakończeniu szkoły i trwa dalej w trakcie studiów, a nawet kariery naukowej, jeśli takową młody człowiek rozpocznie. To jest to, co Karwat nazwał „upupianiem” i „formatowaniem”, gdzie wyrażanie siebie i szczerość nie są doceniane, a najłatwiej i najprzyjemniej funkcjonuje się tym, którzy potrafią bez nadmiernych poświęceń „przetrzeć przykrą konieczność [...] wciskania schematów, wkuwania, odpytywania i oceniania”, używając słów Karwata. Wymagająca intelektualnej intymności relacja Mistrz–Uczeń jest w obecnych warunkach prawie niemożliwa do osiągnięcia.

7. „Dzieci, które uczę, są materialistyczne”, a cecha ta według Gatto jest skutkiem dwóch zjawisk. Pierwszym jest „materialistyczny” sposób oceniania w szkole, gdzie ocenie podlega wszystko, a sama ocena musi być wymierna. Drugim jest medialny przekaz, wmawiający, iż wszystko jest na sprzedaż. I jedno i drugie działają wspólnie nie tylko na uczniów, jak to zauważył Gatto, ale i na studentów, jak pokazał Karwat.

8. „Dzieci, które uczę, są zależne, pasywne i nieśmiałe w obliczu nowych wyzwań”. Według Gatto jest to cecha powszechna, nawet jeśli

czasem skrywana pod maską brawury, złości czy agresji, pod którymi kryje się jednak niska pewność siebie i brak zaangażowania. Jest to już ostatnia, ale równie wyraźna jak poprzednie paralela z infantyлизacją opisaną przez Karwata.

Zamiast zakończenia – krótka polemika w obronie dziecinności

Refleksja Karwata na temat infantyлизacji nauki była zwyczajnie potrzebna. Smutna, ale potrzebna. Większego rozgraniczenia wymagałoby jednak określenie tego, co „dziecinne”, a wynika z wrodzonych cech i predyspozycji *homo sapiens*, oraz tego, co „dziecinne”, ale jest wynikiem socjalizacji do współczesnego świata i wtłoczenia dziecka w projekt oświatowy rozpoczynający się już w przedszkolu. Nie wszystkie bowiem cechy, które Karwat przypisuje dziecinności, są dzieciom właściwe z natury. Takim wyjątkiem jest m.in. egoizm. Badania psychologiczne ostatnich dwóch dekad obaliły mit totalnie egoistycznego dziecka, udowadniając dużą dozę wrodzonego altruizmu zarówno u bardzo małych dzieci *homo sapiens*, jak i niektórych innych naczelnych (zob. np. Warneken i Tomasello, 2006). Podobnie wrodzone są elementy podstawowego poczucia sprawiedliwości (zob. np. Riedl et al., 2015) czy skłonności do dzielenia się (zob. np. McAuliffe et al., 2017). Dla pełności obrazu i wykluczeniu kontestacji ze strony pedagogów i psychologów rozwojowych należałoby zatem podkreślić, że zestaw właściwości, jakie Karwat przypisuje stanowi dziecinności, jest w dużej mierze zasługą dorosłych.

Bibliografia

- Gatto, John Taylor. 2002. *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Gatto, John Taylor. 2005. „Przeciwko szkole: jak oświata publiczna upośledza nasze dzieci i dlaczego?”, przeł. Marek Budajczak. *Kultura i Edukacja* 4: 23–31.
- Giroux, Henry A. 2014. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books.
- McAuliffe, Katherine, Peter R. Blake, Nikolaus Steinbeis i Felix Warneken. 2017. „The developmental foundations of human fairness”. *Nature Human Behaviour* 1: 0042.
- Riedl, Katrin, Keith Jensen, Josep Call i Michael Tomasello. 2015. „Restorative justice in children”. *Current Biology* 25(13): 1731–1735.
- Warneken, Felix i Michael Tomasello. 2006. „Altruistic helping in human infants and young chimpanzees”. *Science* 311(5765): 1301–1303.