

**Bogusław Śliwerski**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Czy pedagogika rzeczy jest do rzeczy? Glosa do książki Maksymiliana Chutorąńskiego o nie(tylko) ludzkich wymiarach edukacji

Artykuł jest próbą autorskiego odczytania zawartości książki Maksymiliana Chutorąńskiego.

Słowa kluczowe: pedagogika, pedagogika rzeczy

Is the pedagogy of things to the point? Gloss to the book by Maksymilian Chutorąński about not (only) human dimensions of education

The article is an attempt at the author's reading of the content of Maksymilian Chutorąński's book.

Keywords: pedagogy, pedagogy of things

Maksymilian Chutorąński – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego wydał rozprawę, która raduje serce i wzbogaca umysł, szczególnie u tych czytelników, którzy od lat obserwują, śledzą, czytają jego rozprawy oraz mieli szansę na słuchanie wykładów czy bezpośrednio z nim rozmowę. Otrzymaliśmy książkę, która niesie w swej treści szczerą pokorę wobec przeczytanych setek rozpraw naukowych. Jest ona zarazem eleganckim zaproszeniem przyjaciół do bliższego poznania autora przez pryzmat jego wieloletnich studiów, analiz, przemyśleń, rozwarstwień i dysonansów poznawczych, wielu wątpliwości, które

musiały w końcu wyjść na światło dzienne w dziele logicznie spójnym i pobudzającym do prowadzenia naukowego sporu.

Nie ma tu nachalnego normatywizmu (choćby incydentalnie zdarza się, kiedy wielokrotnie przypomina co kilkanaście czy kilkadziesiąt stron trzy zasady swojej pedagogiki), pseudofilozoficznego bełkotu, wielokrotnego, a zarazem dementywnego powtarzania tych samych fraz, cytowania bez składu i ładu klasyków myśli pedagogicznej, wymuszonego parametryzacji czy zbliżającą się oceną w uniwersytecie eklektycznego zbioru nonsensownie rozbudowywanych rozdziałów.

Całość poprzedzają dość rozbudowane wyrazy podziękowań „wszystkim” tym, których bezpośrednio spotykał na drodze swojego rozwoju naukowego, a co w swym zakresie bardziej wskazuje na wysoką kulturę osobistą, aniżeli uniżono-dyszającą lub formalną asekurację. Maks Chutorński jest od lat suwerennym badaczem humanistycznej myśli anglo-amerykańskiej i kontynentalnej w przekładach na język polski, wydobywając z niej to, co – jak sądzę – „podpowiadała” intuicja i sugerowali autorzy głównie pozapedagogicznych rozpraw. Jak sam wyznaje we wstępie, dużo czytał i odrzucał niektóre z tekstów nie dlatego, że były mniej wartościowe, tylko by nie dać się wprowadzić w przestrzeń, która mogłaby go ograniczać, redukować do naukowego mainstreamu. Absolutnie zgadzam się z nim,

[...] że troska o to, co pedagogiczne w świecie, wymaga od nas przededefiniowania przedmiotów naszego profesjonalnego zainteresowania. Nie wystarczy poszerzanie przedmiotu zgodnie z obowiązującymi wykładnikami pedagogiczności, trzeba zmienić logikę sposobów stawiania pedagogicznych pytań (Chutorński, 2020, s. 7).

Powinniśmy wymagać tego od każdego doktora nauk humanistycznych czy społecznych, chociaż mam świadomość, że nie każdego stać na wyjście z fałszywie pojmowanego obowiązku. Kto i komu każe bowiem bezmyślnie kogoś cytować, ustawicznie powtarzać czyjeś myśli tylko dlatego, że uważa się danego autora za obowiązkowego? Niestety, wiele jest takich rozpraw, których nie da się czytać, bo nazwisko cytowanego guru pojawia się na kartach całości nawet kilkaset razy. To jest dopiero bezmyślność, pseudonaukowe i cyniczne wywieranie presji na ewentualnie przyszłego recenzenta do naukowego awansu. Można i warto wykorzystywać we własnej pracy twórczej różne inspiracje teoretyczne i badawcze pod warunkiem, że nie będziemy ich jedynie bezrefleksyjnie odtwarzać i zestawiać ze sobą, „cytować dla cytowania”.

Jak szczerze przyznaje autor recenzowanej książki, tylko taka postawa czyni proces badawczy wiarygodnym:

Początkowo miałem zamiar podjąć dyskusję z klasykami pedagogiki (głównie polskiej), czując się w obowiązku wpisania swoich rozważań w historię dyscypliny (nazbierałem, doprawdy, tyle cytatów, że można by je wydać razem jako osobną książkę). Obowiązku pomieszanym ze strachem przed „wyważaniem otwartych drzwi”. Obowiązku artykułowanym w książkach, którym wiele zawdzięczam. Szeroka dyskusja z klasykami jednak często nie sprawiała przyjemności, nie posuwała prac naprzód. Paraliżowała. Zamykała w dokumentowaniu drugorzędnych tez – odwracała od tego, na powiedzeniu czego tu zależy najbardziej (Chutorański, 2020, s. 35).

Częściowo dzieliłam ten sposób tworzenia i pisania, do którego przyznaje się Chutorański, i to pod warunkiem, że istotnie czytanie innych i wchodzenie z nimi w polemikę miałyby zatrzymać humanistę na drodze do własnego celu poznawczego. Równie dobrze, unikanie dyskusji, konstruowania metateoretycznych wniosków może wyprowadzić na manowce, fałszywe przeświadczenie o oryginalności własnych studiów itp., gdyż tylko pozornie uniknie się tego, od czego chciałoby się wyzwolić. O powodach napisania rozprawy i zamierzonych celach tak pisze ów pedagog:

Moim celem jest stworzenie podstaw, które mogą być rozwijane w różnych kierunkach, dlatego chcę powiedzieć na różne tematy „najmniej jak się da”, ale tyle, ile trzeba, by pokazać przyszłe możliwe horyzonty pedagogiki [...] (Chutorański, 2020, s. 33–34).

Nie ma to znaczenia, o jakiej pedagogice chce pisać dany autor. Ważne jest to, by sugerując „własną” pedagogikę, starał się nadawać jej nowy nie tylko kształt, skórkę, oprawę, ale i merytoryczny „miąższ”. Kiedy odstępuje od analiz krytycznych wobec dotychczasowych podejść, może wpaść w pułapkę konieczności generowania oryginalności za pomocą języka, słowotwórstwa, które skutkuje redukcją własnego wywodu. Kreowanie rzekomo znaczących terminów jest bezsensowne, gdyż ich sztuczny charakter w istocie ogranicza czytelników do konieczności myślenia i działania badawczego tak, jak chciałby tego ich autor. Tymczasem powstają banalne konstrukty, które być może dla bezmyślnie potakujących czy uczących się miałyby zapewnić im jego akceptację.

W recenzowanej monografii nowa terminologia ma swoje częściowe uzasadnienie formalne, chociaż nie w każdym przypadku zawiera też głęboki sens. To oczywiście skoro tworzy pedagogikę nieantropocentryczną, brzmi to bowiem znacznie lepiej niż antyantropocentryczna. Poziom negacji antropocentryzmu jest tu bardzo miękki, delikatny. Dzięki temu jakiś klasyk nie zdenerwuje się i nie wykluczy jej z obszaru nauki. W niektórych konstrukcjach normatywnych, bo taką jest propozycja Maksa, chyba bardziej szło o skrótowość wyrazu, aniżeli

o semantyczną oryginalność (vide Zasada 1: „Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi”) (2020, s. 37). Natomiast większą wątpliwość wzbudza pojęcie – **nie-ludzko-bycie** (2020, s. 47), które rzekomo ma wskazywać na bytowanie wszystkiego tego, co nie jest ludzkie. Tymczasem termin ten może stracić swoje reistyczne znaczenie poza wskazaną publikacją i teoretyczną konwencją, kiedy w innej przeczytamy o nie-ludzkim bytowaniu jakiegoś człowieka.

Poczucie nowości może jednak wzbudzić niesłuszne posądzenie o niezajomość wielu rozpraw, toteż nie przekona wszystkich teza autora, że ramy współczesnej pedagogiki wyznaczają trzy zasady:

1. Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!,
2. Będziesz różnicował w obrębie tego, co ludzkie!,
3. Będziesz badał edukację jako edukację! (Chutorański, 2020, s. 37, 42, 57).

Zapewne każdej z tych zasad można przypisać rozprawy pedagogów, które jej zaprzeczają, a mianowicie:

Ad. 1) Ktoś może przytoczyć teorię Romany Miller, że pedagogika nie odrzuca wszystkiego tego, co nie-ludzkie jako nieważne dla zrozumienia różnic i wychowania osób, skoro dzieci są zatopione w czaso-przestrzeni (Miller, 1981). Inny czytelnik może wziąć pod uwagę kontekstualny model socjalizacji (Hurrelmann, 1994) czy teorię socjalizacji pojmowanej jako proces aktywnego przyswajania **so-bie** przez człowieka warunków środowiska (Tillmann, 1996); emocjonalne środki urabiania psychicznego według Kazimierza Sośnickiego (1949). Jeszcze inny pedagog sięgnie po omawiane przez Sośnickiego składniki pozapedagogiczne sytuacji pedagogicznych (Sośnicki, 1973) czy Tadeusza Kotarbińskiego (1965).

Ad. 2) Tu pedagogika nie ma wyjścia, gdyż w dużej mierze musi różnicować w obrębie tego, co ludzkie. Nie jest prawdą, że tylko w tym zakresie. Od kilkunastu lat bardzo intensywnie rozwija się nurt określany jako antrozoologia we wczesnodziecięcej edukacji (*anthrozoology in early childhood education*), określanej też mianem asystowania zwierzęt w edukacji (*animal-assisted-education*), a więc obecności zwierząt nie w ramach terapii, rewalidacji, ale do wspomagania rozwoju czy procesu uczenia się dziecka.

Ad. 3) W tym przypadku także badacze edukacji wychodzą poza sam proces kształcenia, nauczania-uczenia się w szkole, klasie, w domu itp. Badania andragogiczne nad pamięcią szkoły eksponują właśnie wszystko to, co nie dotyczyło tylko czy przede wszystkim procesu kształcenia, ale – jak w przypadku Duccio Demetrio – konieczny jest rytuał przywoływania wspomnień, w których odżyją także nieantropologiczne okruchy życia. Te zaś „[...] nawlekamy, niczym paciorki

różańca, korale życia na wspólny sznur codzienności, w poszukiwaniu tych, które są tylko moje i szczególnie mi bliskie” (Demetrio, 2009, s. 25). Rozwijająca się od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku etnopedagogika zwraca uwagę właśnie na to, co jest kontekstem edukacji, a nie nią samą.

Tym samym pojawia się pytanie, co autor rozumie przez współczesną pedagogikę? Jakie są jej ramy temporalne, strukturalne i treściowe? Jeżeli bowiem przesłanka jest fałszywa, to budowanie na niej rzekomo innej, bardziej pedagogicznej, chociaż w nazwie nieantropocentrycznej pedagogiki, może budzić nieporozumienie. Także pojęcie edukacji nie jest autonomiczne, zarezerwowane tylko i wyłącznie dla pedagogiki czy tylko jej przypisane do prowadzenia badań naukowych w/o/nad edukacji/ą.

Chutorański tak formułuje swój imperatyw:

Trzeba wszak pamiętać, że nie można jej [edukacji – dop. BŚ] zredukować do innych kategorii i procesów opisywanych, wyjaśnianych, rozumianych w ramach innych dyscyplin (socjologii, psychologii, filozofii), nawet jeśli nieustannie trzeba się do nich odwoływać. (2020, s. 53)

Przekonywanie nas o potrzebie posiadania świadomości „[...] że edukacja może być badana z perspektyw pozapedagogicznych” (2020, s. 53), jest jednak nietrafne. Nawet w latach ortodoksji ideologicznej PRL myśl pedagogiczna i badania edukacyjne były nasycone koniecznością – jeśli nie hybrydalnego, to interdyscyplinarnego podejścia poznawczego do fenomenów kształcenia, wychowania czy opieki (np. Suchodolski, 1966a, 1966b). Całe trzydziestolecie transformacji Rzeczypospolitej po 1990 roku jest dowodem powrotu do tego typu badań dzięki zniesieniu cenzury.

Już po pierwszych rozdziałach rozprawy pojawia się pytanie, czy Chutorański chce rozwijać pedagogikę reistyczną jako k’sobną, o’sobną czy jako dopełniającą pedagogikę humanistyczną, a więc z natury antropocentryczną? Czy możliwe mieć sens pedagogika jako teoria czy/i praktyka nieantropocentryczna? Warto tę książkę przeczytać, by uzyskać odpowiedź na te pytania. „Trzeba mieć świadomość, że edukacja może być badana z perspektyw pozapedagogicznych, nie sposób zaprzeczyć, że nie tylko kierowane pedagogiczną intencją procesy mają pozytywne skutki formacyjne” (2020, s. 53). Gdzie jak gdzie, ale właśnie na seminariach i Letnich Szkołach Pedagogów KNP PAN pod kierunkiem Marii Dudzikowej autor tej rozprawy zetknął się z powyższym dylematem.

Od książki Elen Key pt. *Stulecie dziecka*, a więc od 1900 roku pojawił się w świecie nauk o wychowaniu niedostrzeżony przez Chutorańskiego pogląd o tzw. milczącym wychowaniu, wychowaniu niedyrektywnym, nieintencjonalnym jako właściwym wychowaniu (Key, 1928, s. 78). Potem rozwijali to podejście

wszyscy ci pedagodzy i psychologzy, którzy dali jemu ujście w wynikach swoich badań oraz dokonaniach w praktyce społeczno-wychowawczej. Helena Radlińska dokonała rozgraniczenia wychowania intencjonalnego od nieintencjonalnego, przypisując temu ostatniemu miano sztucznego (1961, s. 77). Mirosław Stanisław Szymański wykazywał obecność tak rozumianego wychowania w sferze edukacyjnej (2016). Sergiusz Hessen wskazywał na właściwe wychowanie jako samowychowanie w swoich studiach hermeneutycznych (1931). Osobotwórczy wymiar nie-wychowywania lub też wychowania nieintencjonalnego, pośredniego wyraźnie podkreślali w swoich rozprawach antypedagodzy (Śliwerski, 1993; 1998).

Rozumiem intencję przypomnienia przedstawicielom pedagogiki teoretycznej czy praktycznej nieredukowania edukacji tylko do niej samej, bo

[...] kiedy mówimy, że (dobra) edukacja jest w stanie zmieniać świat, zwykle chodzi nam o jakąś konkretną, wyczekiwaną, pozytywną zmianę w ludziach albo możliwą dzięki zmienia ludzi. Zmianę, którą jedni starają się drobniawczo zaplanować i opisać jej efekty w języku oczekiwanych zachowań, kompetencji, sposobów myślenia, a inni, doceniając „piękne ryzyko edukacji”, otwierają się na to, co nieprzewidywalne, traktując je jako podstawową wartość (Beta) (Chutorański, 2020, s. 55).

Chutorańskiemu zapewne chodzi o to, by edukacja zmieniała przede wszystkim świat w dialektycznym związku z edukacją, a nie koncentrowała się tylko na intencjonalnym kształceniu i wychowywaniu człowieka. Tak się przecież dzieje od wieków. „Oba te sposoby problematyzowania rzeczywistości”, pomimo przypisywania im przez wielu koniecznej separacji „pozostają ze sobą w dialektycznym uścisku” (Chutorański, 2020, s. 55).

Warto przypomnieć Romanę Miller, która w 1981 roku pisała:

[...] współczesna refleksja pedagogiczna skupia się nad ustaleniem granic wpływu pojedynczych wychowawców, całej instytucji, środowiska. Demaskuje nierealność tych projektów naprawy, które nie zmieniają warunków pracy wychowawcy, nie zwracają uwagi na organizację i zarządzanie instytucją i całym systemem edukacyjnym, nie śledzą rozwoju społecznego i jego odbicia w środowisku (Miller, 1981, s. 137).

Zdaniem tej pedagog badania środowiskowe wykazują, że pomijanie wszystkiego tego, co jest poza stanowionymi celami wychowania czy kształcenia jest błędne, gdyż to właśnie czynniki pozapedagogiczne silniej wpływają na rozwój człowieka i zmiany w codziennym świecie jego życia aniżeli sama edukacja.

Nie negując potrzeby mierzenia zmian, jakie zachodzą w osobowości, pragnę podkreślić, że trzeba je konfrontować ze zmianami otoczenia. Pomiary te są złożone, ponieważ zmiany środowiska trzeba odnieść do zmian całego społeczeństwa globalnego (Miller, 1991, s. 126).

Kryzys klimatyczny uświadomił cywilizacji ludzkiej, że podejście do świata rzeczy i nie-ludzi jako organizmów żywych doprowadziło do poważnego zagrożenia dla całej ludzkości. Może właśnie dlatego czas upomnieć się o to, co nie-ludzkie. Rację ma autor recenzowanej monografii, kiedy wskazuje na to, że właśnie dlatego konieczna jest „[...] obrona człowieczeństwa jako czegoś do osiągnięcia (choć niekoniecznie do osiągnięcia) stanowi powód wpisany genetycznie w jej istnienie” (Chutorański, 2020, s. 107). Znakomicie, że Chutorański upomina się o to, by pedagogika problematyzowała

[...] podmiot „w zmianie” właśnie dzięki temu dystansowi między biologią i biografią oraz między życiem zwyczajnym i życiem, które warto przeżyć jako Człowiek, między naturą i kulturą. I dlatego być może jest największą strażniczką przed życiem, którego nie warto przeżyć (w ten sposób), wpisując swoje powołanie w troskę o podnoszenie istot ludzkich (Chutorański, 2020, s. 107).

W pedagogice, jak i w szerokim zakresie nauk społecznych i humanistycznych nie ma jednego poglądu, jednej obowiązującej teorii edukacji, toteż trafnie rozpoznaje przewagę wśród naukowców zwolenników wąsko pojmowanego antropocentryzmu pedagogicznego. Ten zaś musi powoli odejść do lamusa ze względu na coraz lepiej rozpoznawane empirycznie jako zróżnicowane personalnie, indywidualnie, biograficznie, a także pozapodmiotowe uwarunkowania rozwoju tożsamości/osobowości każdej osoby. Położenie zatem większego akcentu właśnie na ostatnie, biospołeczne, reistyczne, środowiskowe czynniki jest istotną zasługą autora niniejszej książki, w której stara się wkomponować w istotę świata nie tylko nieobecnego, lekceważonego, niszczonego przez ludzkość, ale i niedostrzeżonego. Czy można je określać mianem posthumanistycznych, skoro i tak mają/mogą służyć życiu i rozwojowi człowieka?

Niniejsza książka jest ważna nie tylko dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii edukacji czy antropologii pedagogicznej, ale dla rozbudzenia naszej wyobraźni historycznej i prognostycznej. Są tu tezy, których jeśli nawet ktoś nie zaakceptuje, to przynajmniej uświadomi sobie powody tego stanu rzeczy, by wzmocnić własną perspektywę poznawczą czy aksjonormatywną, gdyż dzięki temu rozwija się myśl pedagogiczna. Tego typu studium jest znakomitą okazją do kolejnych konfrontacji tego, co OBCY, NIEPEDAGODZY czynią płodnym dla nowego pokolenia pedagogów z tym, co już wiemy lub czego dotychczas nie byliśmy pewni.

Nie przekonuje mnie jednak przypisanie kategorii sprawstwa nieograniczonemu zbiorowi fenomenów, określanych przez Chutorańskiego mianem NIE-LUDZI, skoro samo pojęcie sprawstwa wymaga jakiegoś stopnia intencjonalności. O ile ktoś może coś sprawić, do czegoś się przyczynić, o tyle w przypadku istot żywych, ale pozaludzkich, jak i bytów materialnych możemy mówić jedynie o współsprawstwie czy przeciwstawstwie. Czy sam fakt istnienia czegoś jest już bytem, choć nie-ludzkim, to jednak sprawczym? Czy rzeczywiście wystarczy nam logika „podobieństwa” (Czym ono jest, skoro autor ujmuje je w cudzysłowie?) zwierząt do ludzi, by zgodnie z nią przypisać im więcej sprawstwa niż roślinom, ptakom, meblom lub żywiołom? Tymczasem autor rozszerza pojęcie sprawstwa na inne gatunki niż człowiek, sugerując konieczność rozszerzenia przedmiotu badań pedagogiki o nie-ludzkie pedagogie. Wspomniałem jednak już wcześniej, że one istnieją od lat.

Być może nie jestem w stanie zrozumieć dalszych wyjaśnień, stąd trudno jest mi je zaakceptować tylko dlatego, że

[p]osthumanistyczne rozumienie sprawstwa nie wiąże go ze świadomością, racjonalnością czy wolną wolą, tym samym stara się przeformułować historycznie ustalone ujęcia, które traktują je jako przysługujące wyłącznie ludziom. Traktuje się je natomiast jako zdolność do wywoływania zmian w świecie, zdolność do przynoszenia konkretnych rezultatów. Tak rozumiane sprawstwo przysługuje nie tylko nie-ludzkim zwierzętom, ale także bytom nieożywionym (Chutorański, 2020, s. 89).

W świetle ontologicznego zwrotu przywołanego za Andrewem Pickeringiem tak pisze o nowym spojrzeniu na sprawczość Chutorański:

W perspektywie nieantropocentrycznej działanie, sprawczość jest atrybutem sieci, hybryd, a nie poszczególnych bytów, bo „żyjemy w plątaninie rzeczy, w symetrycznym, zdecentrowanym procesie stawania się ludzi i czynników pozaludzkich” (Chutorański, 2020, s. 89).

Jednak z rozpraw tego emerytowanego socjologa i filozofa University of Exeter wcale nie wynika, że jego podejście jest nieantropocentryczne, skoro łączy ono cybernetykę z nauką o mózgu, robotyką, duchowością, sztuką, kulturą i edukacją. Jak sam pisze w jednym ze swoich artykułów poświęconych zwrotowi ontologicznemu: „Ludzie mogą mówić tak, jakby istniały różne światy, ale w rzeczywistości różnice tkwią w nas samych” (Pickering, 2017, s. 145). Czy rzeczywiście mamy do czynienia w XXI wieku ze zwrotem ontologicznym, w ramach którego Jane Bennett

[...] rozwija rozumienie materii jako siły witalnej, wibrującej, zdolnej do wywoływania zmian, wywoływania ruchu, a nie tylko czegoś, co może być użyte przez ludzi do realizacji ich celów, ewentualnie stanowić dla ich działań przeszkodę? (Chutorański, 2020, s. 91)

Zapewne tak jest, skoro filozofowie i socjologowie dokonują tego typu analiz. Zwrot ów jest jednak bliższy kulturom Dalekiego Wschodu i być może stanowi szansę na zbliżenie z zachodnioeuropejską kulturą. Nie kwestionuję tezy autora, że byty mają swoją wyjątkowość, a tym samym rzeczy wymagają „[...] uznania wyjątkowych sił, które w nich drzemią” (Chutorański, 2020, s. 66). Byty przedmiotowe nie dysponują aktem woli działania na innych, nie zmieniają same z siebie swoich cech, lecz jeśli już dochodzi do tego, to na skutek podlegania wpływom zewnętrznym. Nie przeczę też tezie, że

[p]oprzez zwrócenie uwagi na wzajemne zależności ludzi i rzeczy, na przykład na to, że sprawstwo tych pierwszych uzależnione jest od tych drugich, kwestionuje się aprioryczne granice między bytami i założenia dotyczące funkcjonujących podziałów na gatunki i klasy rozumiane jako esencje, dające się uporządkować wedle niezmiennych ontologicznych hierarchii (Chutorański, 2020, s. 66).

Pedagogika nigdy nie ignorowała osobotwórczych wyzwań i wpływów pozapodmiotowych, przedmiotowych, nie-ludzkich, a jeśli zdecydowana większość pedagogów nie pisała o tym, redukując swoje teorie do wyłącznie antropocentrycznie zorientowanej intencjonalności, to tylko ze względu na obciążenia pozytywizmem, który zobowiązywał w tym paradygmacie uczonych do opuszczenia granic filozofii wraz z jej metafizyką, aksjologią, etyką, ontologią, by uzyskać wymierny, zobiektywizowany efekt autonomicznej dyscypliny naukowej, mającej swój własny przedmiot badań, własne metody poznawania procesów edukacyjnych i własne kategorie pojęciowe. Kwestia architektury, środowiska naturalnego, kolorystyki sal lekcyjnych, otwierania dostępu do naturalnej przestrzeni itp. znana jest od ponad stu lat np. w szkołach steinerowskich (antropozoficznych), a od połowy wieku nie-ludzka ontologia w postaci zaburzeń ekosfery stała się impulsem dla powstania koncepcji alternatywnej Wrocławskiej Szkoły Przyszłości Ryszarda Łukaszewicza (ekopedagogika). Čwierć wieku temu Aleksander Nalaskowski włączył do edukacji licealistów funkcje hippiki i pielęgnacji koni w swojej Szkole Laboratorium (Nalaskowski, 2017).

Czy przez sam fakt, że ktoś sięga po nie-ludzkie byty, zamiast czekać, aż one same zaczną wokół człowieka wibrować, wpływać nań, oddziaływać swoją immanentną mocą, nie mamy do czynienia z przynajmniej częściowo pedagogi-

ką nieantropocentryczną? Czy może nieantropocentryczna jest wówczas, kiedy eliminujemy wszelkie wpływy intencjonalne na inną osobę, a zaplanowane jako edukacja? Czy można uznawać za tożsame sprawczo sieci socjotechniczne relacji społecznych, a nawet personalno-przedmiotowych z bezpośrednimi relacjami międzyludzkimi lub styczności człowieka z bytem niematerialnym? Czy rzekoma kondycja postludzka wynika ze zniesienia granicy między ludźmi i nie-ludźmi? Z posthumanizmu wynika, że tak jest, skoro „człowiek” (wyraz ujęty w cudzysłów)

[...] nie jest wyłącznie pochodną kulturowych reprezentacji (tego, jak o nim myślimy, nie jest też wypadkową kulturowych autoprezentacji i dyskursywnych uzgodnień/hegemonii), ale skomplikowanych ludzko-nie-ludzkich układów (układów, których relacje są jednocześnie biologiczne-technologiczne-społeczne-kulturowe), umożliwiających określone typy indywiduowania się bytów jako ludzkie właśnie. W tym sensie antropocentryczne są wszelkie urządzenia, maszyny, technologie, rzeczy i rośliny, zarazki i wiersze, pieśni, dekalogi, które pracują na/d granicach/mi ludzkie/nie-ludzkie (Chutorański, 2020, s. 93).

Nie jest jednak prawdą, że obok tego paradygmatu nie rozwijały się inne podejścia do edukacji, co jest widoczne także w przekładzie na język polski rozprawy Geralda Lee Gutka (2003), który zawarł w rozdziale 3 pt. *Realizm w edukacji* następujące założenia i je szeroko uzasadnił:

1. Żyjemy w świecie rzeczywistym, w którym istnieje wiele rzeczy, na przykład ludzie i przedmioty.
2. Przedmioty rzeczywiste istnieją niezależnie od tego, jaki czynimy z nich użytek.
3. Przedmioty te mogą być przez nas w jakimś stopniu poznane rozumowo.
4. Człowiek powinien się w życiu kierować przede wszystkim wiedzą na temat tych przedmiotów, praw nimi rządzących i ich wzajemnych relacji (Gutek, 2003, s. 38).

Czy zatem mamy obawiać się własnej przyszłości na bazie obecnej już wiedzy o rozwoju technologii, która skutkuje konstruowaniem sztucznej inteligencji jako wymagającej posthumanistycznej pedagogiki do radzenia sobie z możliwością zaprogramowania w niej dehumanizujących strategii uprzedmiotowionych, indoktrynacyjnych w tradycyjnym rozumieniu wpływów na człowieka, na osobę, na istotę ludzką? Znowu wchodzimy na pole sporu o to, czym jest wychowanie, jakie są jego granice i co oraz kto je otwiera do bio-socjo-psychicznej istoty ludzkiej?

Chutorański zaprzecza twierdzeniu, że tylko osoby wychowują, ale nie musi tego czynić. To wiemy od wielowiekowego namysłu nad edukacją drugiego czło-

wieka czy jego wychowaniem. Także to, że rzeczy istnieją niezależnie od ludzi. Tym samym przekonywanie czytelników książki

[...] jakoby edukacja była czymś, co robią jedynie ludzie, nie wytrzymuje krytyki biorącej pod uwagę złożone relacje powstające między ludźmi i nie-ludźmi. Sposób rozumienia człowieka jako nieoddzielonego i nieodseparowanego sztywnymi granicami od zewnątrz rozwijany jest twórczo w wielu miejscach współczesnej nauki (Chutorański, 2020, s. 83).

Szkoda, że autor nie dokonał redukcji lub przesunięć w swojej narracji niektórych fragmentów tekstów, które pochodzą z wcześniej publikowanych artykułów (co sam przyznaje we wstępie), gdyż te nie budują logicznego ciągu eksplikacji wiedzy. Przykładowo, kilka stron dalej od przywołanego tu cytatu, czytamy:

Sposoby rozumienia człowieka jako bytu złożonego, usytuowanego w środowisku, którego relacje z innymi bytami nie są oczywiste i które należy poddawać ciągłym badaniom i krytyce, są coraz odważniej rozwijane w naukach społecznych i humanistyce (Chutorański, 2020, s. 88).

Niewątpliwie zasadnym przesłaniem całej rozprawy, które wielokrotnie pojawia się na jej stronach, jest koncepcja dominanty podmiotu zmiany jako pochodnej w edukacji relacyjności człowieka z innymi osobami, głównie z pedagogami, na uwzględnienie w niej także wszystkiego tego, co nie jest ludzkie, a dowartościowuje życie.

Uznanie wartości zoe – każdego życia: pozwala przekroczyć podziały narzucone przez szowinistyczne, gatunkowe, klasowe czy kulturowe przekonania wywyższające określone sposoby istnienia jako z założenia lepsze. W kontekście kapitalistycznego wyzysku planety – ekosystemów i istot żywych, których trwanie podporządkowane jest zasadom akumulacji kapitału – umożliwia myślenie o bardziej egalitarnej, mniej hierarchicznej wspólnocie tworzonej zarówno przez ludzi, jak i byty pozaludzkie (Chutorański, 2020, s. 115).

To jest jednak pieśń odległej przyszłości. Być może kiedyś powstanie multigatunkowa dydaktyka.

Tymczasem nie ma w Polsce szans na rozwój dydaktyki konstruktywistycznej, dydaktyki różnicowej, a co dopiero mówić o wielogatunkowej. Rzekomo ściśle ludzka bywa w swej istocie inaczej nie-ludzka niż w koncepcji Chutorańskiego. Nie ma też jeszcze szans na pedagogikę dalekiego zasięgu ani na pedagogikę wspólnoty, ta wymagałaby bowiem teleologii rozróżniającej bliskie i dalekie cele, dobro wspólne, jak i nieantropocentrycznego podejścia będącego dopełniającą

troską o uczenie się w nieustannie zmieniającym się w swej złożoności świecie oraz w wyniku niepełnej sprawczości ludzkiej i nie-ludzkiej (Sośnicki, 1973). Jaka może być nie(tylko)ludzka pedagogika? Warto tę rozprawę przeczytać, bo jest nad czym się zastanawiać i o czym dyskutować.

Bibliografia

- Chutorzański M. (2020). *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Demetrio D. (2009). *Pedagogika pamięci*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: GWP.
- Hessen S. (1931). Podstawy pedagogiki. *Biblioteka Dzieł Pedagogicznych*, 6/25, 26, 27.
- Hurrelmann K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Przeł. M. Roguszka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Key E. (1928). Stulecie dziecka. Przeł. I. Moszczeńska. *Biblioteka Dzieł Pedagogicznych*, 3/14.
- Kotarbiński T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Miller R. (1981). *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nalaskowski A. (2017). *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza IMPULS, ORE.
- Pickering A. (2017). The Ontological Turn. Taking Different Worlds Seriously. *Social Analysis*, 61, 2, Summer, 134–150.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sośnicki K. (1949). *Pedagogika ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny.
- Sośnicki K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Suchodolski B. (red.) (1966a). *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*. Warszawa: PZWS.
- Suchodolski B. (red.) (1966b). *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*. Warszawa: PZWS.
- Szymański M.S. (2016). *Myślenie i działanie pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Śliwerski B. (1993). *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Tillmann K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność. Instytucja. Upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.