

**Maksymilian Chutorański**

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-1740-0460

## **Do rzeczy! W odpowiedzi na głosę Bogusława Śliwerskiego i inne uwagi przyjaciół**

Artykuł stanowi odpowiedź na głosę przedstawioną przez Bogusława Śliwerskiego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, pedagogika rzeczy

### **To the point! In response to the voice of Bogusław Śliwerski and other comments from friends**

The article is a response to the gloss presented by Bogusław Śliwerski.

**Keywords:** pedagogy, pedagogy of things

Zapewne jest wiele sposobów pisanie tekstów naukowych, książek, artykułów czy – co istotne z punktu widzenia tego tekstu – odpowiedzi na recenzję. Już pierwsze akapity książki, do której głosę napisał Bogusław Śliwerski, wskazują, że tę kieruję do przyjaciół. Wychodzę bowiem z założenia, że tylko z (naukowymi) przyjaciółmi można rozmawiać szczerze, podejmując ryzyko stawiania odważnych tez, bez zbędnego asekurantwa czy retorycznej próby maskowania własnych słabych stron. Pozwólcie Państwo, że i w ten sposób odpowiem na niektóre wątpliwości dotyczące mojej pracy. Rozpoczynając, bardzo chcę podziękować Profesorowi za wysiłek recenzyjny. Dziękuję również Redakcji czasopisma *Przegląd Pedagogiczny* za umożliwienie mi zabrania głosu, który chciałbym wykorzystać nie tyl-

ko jako odpowiedź na wątpliwości prof. Śliwerskiego, choć to do nich będę się przede wszystkim odnosił, ale także jako odpowiedź na inne pytania i uwagi, jakie pojawiły się podczas dyskusji nad książką, mających dotychczas miejsce.

Nim odniosę się do poszczególnych uwag i wątpliwości, które w dalszych częściach staram się przeformułować na pytania, zaprezentuję podstawowe tezy mojej pracy. Zatem, o czym pisze Chutorański?

### O czym jest ta książka?

Czytelniczko, Czytelniku, wyobraź sobie edukację swoich marzeń, taką, która zasługuje na to miano. Być może część z Państwa jest przywiązanych do konstrukttywizmu i zastanawiacie się nad tym, jak prowokować do myślenia. Ktoś może – w „starym stylu” – pomyśleć o „przekazywaniu wiedzy”, testowaniu i rozwijaniu kompetencji. Ktoś inny, jak Gert Biesta, doceniając „piękne ryzyko edukacji”, podejrzliwie podchodzi do możliwości myślenia o edukacji w kategoriach mierzalnych i z góry przewidzianych zmian w wychowankach. Może będziesz myśleć, Czytelniczko, Czytelniku, o upelnomocnieniu i emancypacji, bo uznajesz pedagogikę krytyczną za najlepszą. Zapewne niektórzy w wyobraźni zobaczą dzieci, inni młodzież, jeszcze inni dorosłych...

Spróbujcie pomyśleć teraz, że robicie taką edukację, że wykonujecie ją w świecie. Zapewne wyobrazicie sobie rozmowy, które przeprowadzacie, książki czy teksty, które trzeba przeczytać, eksperymenty, które należy wykonać. Może pomyślicie o przyniesieniu z domu rekwizytów, eksponatów muzealnych, przypomnicie sobie strony www, które będą pomocne. Część z Was, oczami wyobraźni zobaczy klasę szkolną, laboratorium, ulicę, teatr, protest lub jakieś inne miejsce, w którym dzieje się „jego” – zasługująca na to miano – edukacja. Dochodzimy do sedna. Bez względu na to, czy pomyślicie o tych rzeczach, czy o jakichś innych, bez względu na to, jakie stawiacie cele, jakie teorie uznajecie za ważne, czy co uznacie za świadectwo waszego (nie)powodzenia, to robiąc edukację, musicie wykonać w świecie jakieś czynności. Musicie zmienić świat na wiele sposobów: przestawić rzeczy, coś zniszczyć, napisać, narysować, ulepić, wykonać eksperyment, coś powiedzieć. Edukacja bez względu na to, jak jest rozumiana, istnieje, jeśli jest wykonywana. Jest, jeśli dzieje się w świecie.

Oto banalny fakt, który jest kluczowy dla mojej książki: edukacja jest usytuowana i ucieleśniona. Każde działanie edukacyjne oznacza angażowanie ludzi i nie-ludzi, którzy działają na wiele różnych sposobów, oznacza zmianę świata na wiele sposobów, których większość nie mieści się w kategoriach efektów kształcenia, wyników uczenia się czy kształcenia odpowiednich kompetencji. Jak zmienia się świat, kiedy robimy te wszystkie rzeczy nazywane przez nas edukacją? Na

jakie sposoby? Jacy nie-ludzie biorą udział w tych zmianach? Jak działają? Jak odmieniane jest ich trwanie? Jakie nowe relacje między ludźmi i nie-ludźmi są powoływane? Jak to działanie wpisuje się w dłuższe łańcuchy sprawstwa?

Rozpocząłem od odwołania do wyobraźni, by pokazać, że moja książka została napisana z poczucia potrzeby, że współczesność, jej problemy i wyzwania, które przed nami stawia, wymagają wyobraźni zdolnej przekraczać zastane logiki stawiania problemów badawczych. Żyjemy w świecie „po końcu świata”, jak pisał Zbigniew Kwieciński (2007), świecie gwałtownych przemian cywilizacyjnych, kryzysów i katastrof środowiskowych, w świecie technologicznego zapośredniczenia i cyborgizacji, świecie, który dopiero odkrywa, jak złożone życie prowadzą zwierzęta i inni nie-ludzie. W tym kontekście, zsocjalizowane przez nas sposoby rozumienia edukacji i tego, „po co jest pedagogika”, uważam za niewystarczające. Nie tylko nieoddające tego, do czego zdolni są nie-ludzie, ale również utrudniające zrozumienie tego, czym jesteśmy my – ludzkie zwierzęta.

Podstawowe zaplecze mojego wywodu tworzą koncepcje badaczy identyfikowanych z nową humanistyką (Nycz), posthumanizmem krytycznym (Braidotti, Haraway), nowym materializmem (Barad, DeLanda), ontologią zorientowaną na rzeczy (Harman, Bogost, Bryant), Teorią Aktora-Sieci (Latour, Law, Mol, Abriszewski, Nowak). Czerpiąc z różnych manifestacji tych niejednorodnych nurtów, starałem się rozpoznać podstawowe rozstrzygnięcia teoretyczne (filozoficzne) leżące u podstaw pedagogiki jako dyscypliny naukowej, a w dalszej kolejności dokonuję ich reinterpretacji.

Moja książka składa się z dwóch części. W pierwszej wykonuję pracę, którą można by nazwać krytyczną w Kantowskim sensie, tzn. staram się zbadać warunki możliwości pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Zadaję pytanie o podstawy pedagogicznego myślenia, o to, co wspólne różnym odmianom myśli pedagogicznej. Między innymi podejmuję kwestię dotyczącą specyfiki namysłu pedagogicznego nad edukacją – czym różni się on od innych sposobów myślenia/badania edukacji, na przykład, socjologicznego czy psychologicznego?

W swojej książce stawiam tezę, że u podstaw pedagogiki współczesnej leżą trzy zasady: 1) „Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” 2) „Będziesz różnicował w obrębie tego, co ludzkie!” 3) „Będziesz badał *edukację jako edukację!*”. Pierwsza Zasada stanowi wyraz antropocentryzmu pedagogiki, która bada ludzi i wszystko, co dotyczy (wspomagania) ich rozwoju, uznając ludzi za podstawowych aktorów procesów edukacyjnych, a wszystko, co nimi nie jest, rozumie w kategoriach narzędzi, pomocy, przeszkód, „pojemników na znaczenia” itd. Druga Zasada, wiąże się z logikami ustanawiania pożądanego zmiany w ludziach, w jej ramach przyjmuje się założenie o potrzebie dokonywania rozróżnień w sposobach życia ludzi, wartościowanie ich. Trzecia natomiast dotyczy problemu rozumienia przedmiotu badań pedagogicznych (tj. szeroko rozumianej edukacji), w ramach

którego poszukuje się „wewnętrznego języka” procesów edukacyjnych, nieredukującego ich do wymiaru psychologicznego, społecznego, czy politycznego.

W książce wskazują inne zasady, które można przyjąć jako podstawę pedagogiki. Są to: 1) „Nie będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” 2) „Będziesz różnicował w obrębie świata w trosce o kolektywy!” 3) „Nie będziesz mylił troski o edukację jako praktykę usytuowaną w świecie z redukowaniem świata do edukacji i jej kontekstów!”/”Będziesz badał edukacyjne i zmiany w świecie, jakie się z nim wiążą (w trosce o wspólny świat)!”.

Przyjęcie pierwszej nowej zasady pozwala nie traktować ludzi *a priori* jako podstawowych aktorów każdej sytuacji edukacyjnej, umożliwia uznanie specyficznych sił tkwiących w nie-ludziach i sprawstwo, które się z nimi wiąże. Pozwala nieco poluzować ontologiczne dystynkcje dotyczące świata ludzi i całej reszty istnienia. Druga Zasada – proponowana przez mnie – pozwala w miejsce Człowieczeństwa jako horyzontu aksjologicznego oddziaływań edukacyjnych umieścić „świat z ludźmi”. Uznaję tu, że konieczność ochrony wspólnoty więcej niż ludzkiej i troska o nią wymagają obecności procesów immunizacyjnych (Esposito). Jednak proces określania, które z rodzajów bytów uznać za członków wspólnoty, to które z nich są ważniejsze od innych wymaga ciągłego powtarzania i ciągłej pracy nad kryteriami hierarchizowania.

Trzecia nieantropocentryczna zasada wprost odwołuje się do konieczności badania także pozapedagogicznych efektów pedagogii, podkreśla, że pedagogika powinna starać się zajmować całością sposobu, w jaki edukacja odmienia świat. Nawiązanie do kategorii złożoności oraz uznanie sprawstwa nie-ludzi pozwoliła mi na uznanie, że

Działania nauczycieli i innych są przede wszystkim nieedukacyjnym zmieniaaniem świata, a w niektórych (zaryzykujemy – dość rzadkich) przypadkach stają się elementami tego, co edukacyjne i jako takie (z gruntu więcej niż pedagogiczne) powinny być identyfikowane „na starcie” przez „teorię” pedagogiczną (Chutorański, 2020, s. 141).

W książce, w odwołaniu przede wszystkim do Teorii Aktora-Sieci, wskazują podstawy ontologii, w ramach której edukacyjność jest czymś, co mogą uzyskać poszczególne sieci, a nie czymś, co należy wiązać bezwzględnie z intencją ludzi. W takim ujęciu nie przesądza się kto/co i jak działa edukacyjnie, ale otwiera na empiryczne dopowiedzenia w tym zakresie. Edukacyjnie sprawczy są i ludzie, i aktorzy nie-ludzcy. Żadna sytuacja edukacyjna nie jest w stanie się bez ich obecności obejść.

Przedstawiona w książce pedagogika nie(tylko)ludzka w centrum swojego zainteresowania stawia wszystkie zmiany, jakie zachodzą w świecie podczas i za

sprawą edukacji. Także te, które w ramach tradycyjnej – antropocentrycznej – pedagogiki leżały poza zainteresowaniem badawczym pedagogów. Uznaję, że takie problematyzowanie kwestii edukacyjnych może przyczynić się do przebudowania badawczego zainteresowania pedagogiki światem, otworzyć na nowe przedmioty badań oraz umożliwić nowe formy transdyscyplinarności. Co więcej, takie rozumienie tego, co edukacyjne, jest niezbędne, byśmy mogli rozszerzać własną odpowiedzialność za sposoby, w jakie edukacja odmienia świat.

### **Czy pedagogika może być nieantropocentryczna?**

Jedną z kwestii poruszonych przez Recenzenta (ta wątpliwość pojawiała się także w innych dyskusjach) dotyczy pytania o to, czy pedagogika ze swej natury nie musi pozostać antropocentryczna. Odpowiedź na to pytanie zapewne wiąże się z przyjmowanym rozumieniem antropocentryzmu. Ten wszak może oznaczać wiele różnych rzeczy: może wiązać się z postawą uznającą, że wszystkie nie-ludzkie byty: zwierzęta, rośliny, ziemia, itd. są podporządkowane ludzkim interesom i należy po nie w sposób nieskrępowany sięgać, by zaspokajać ludzkie potrzeby (a. aksjologiczny). Można uznawać, że ludzie stanowią najdoskonalszą formę istnienia, wyraźnie oddzieloną od niższych form (a. ontologiczny), można rozsądnie przyjmować, że w związku z ludzką (np. gatunkową) konstrukcją nasza perspektywa poznawcza jest ograniczona i nie jesteśmy w stanie dowiedzieć się, co to „znaczy być nietoperzem” (a. poznawczy); w związku z tym, można sądzić, że należy skupiać się jedynie na „ludzkich światach” i specyfice ludzkiego doświadczenia (a. metodologiczny).

Jak rozumiem zatem możliwość mówienia o nieantropocentryzmie pedagogiki? W swojej pracy staram się pokazać ograniczenia a. aksjologicznego, ontologicznego i metodologicznego. Przeciw pierwszemu wytaczając przede wszystkim argumenty dotyczące pierwszorzędnej roli relacji, tj. podkreślam, że żaden z bytów – w tym ludzie – nie prowadzi samotnego życia, że każdy z nich jest wielością relacji tworzonych między różnymi bytami, jest zawsze asamblażem asamblaży (DeLanda) – ustabilizowanymi relacjami między heterogenicznymi istnieniami. Ludzkie ciała zamieszkują niezliczone ilości mikroorganizmów, bakterii pozwalające nam trawić poranny posiłek, zapewniających odporność przed zarazkami. Ludzkie sprawstwo uzależnione jest od obecnych w otoczeniu rzeczy, podobnie jak sposób doświadczania siebie (czy leki psychotropowe umożliwiające radzenie sobie z wyzwaniem dnia codziennego osobom w manii lub depresji, sprawiają, że ci stają się bardziej czy mniej ludzcy? Dzięki nim, doświadczenie rzeczywistości jest mniej czy bardziej ludzkie?). Ludźmi stajemy się nie mimo i na przekór temu, co nie-ludzkie, ale dzięki temu. W związku z tym narzucające

się dystynkcje i granice między ludźmi i nie-ludźmi nie są oczywiste, dane raz na zawsze i nienaruszalne, ale nieustannie negocjowane i zmieniane.

Przeciw antropocentryzmowi aksjologicznemu – podprądkowującemu wszystkich nie-ludzi interesom ludzi rozwijam konieczność troski o więcej niż ludzki kolektyw, piszę o trosce o „świat z ludźmi”, trosce o zbiorowość, której trwanie, zmiany i ochrona wymagają szerszego niż tylko ludzki horyzontu aksjologicznego. Te założenia wiążą się z koniecznością zanegowania antropocentryzmu metodologicznego, pomijającego obecność nie-ludzi w projektach badawczych dotyczących „świata z edukacją”. Czyli takich badań, w których podkreśla się sprawstwo nie-ludzi i to, ile wnoszą oni do każdej sytuacji edukacyjnej. Ale także – co nie mniej ważne – takich badań, które stawiają problem nieedukacyjnych zmian zachodzących podczas każdej sytuacji edukacyjnej, tj. pytają o to, na jakie sposoby trwanie nie-tylko-ludzkie bytów odmieniane jest dzięki praktyce edukacyjnej. Mam świadomość, że być może nie sposób zdobyć pewność dotyczącą tego, co myślą i czują nie-ludzie (a. epistemologiczny), ale możemy poszerzać nasze własne *umwelty* – jak robią to niektórzy badacze nad zwierzętami – by starać się wypracowywać nowe formy relacji, wiedzy, rozumienia i sprawstwa.

Napisałem o takiej pedagogice, która nie tyle staje w opozycji do antropocentryzmu czy humanizmu (co sugerowałby przedrostek „anty-”), ale raczej proponuje inne rodzaje problematyzacji relacji człowieka w świecie. Chodziło o pedagogikę, która poddaje w wątpliwość „drabinę bytów”, na której szczycie znajduje się człowiek i świat ludzki, która potrafi dostrzegać, jak złożone relacje tworzymy z nie-ludźmi. Uznaję, że właśnie dzięki nim jesteśmy czymś dużo bardziej złożonym, wspaniałym, twórczym – innym – niż są to w stanie oddać zsocjalizowane antropocentryczne kategorie. Dlatego zależało mi na próbach otwarcia na nowe pola badawcze, nowe onto-metodologie, na nowe logiki edukacyjnego oddziaływania, inne rozumienie „miejsca” edukacji w świecie. Zatem moja książka nie jest wypowiedaniem wojny antropocentryzmowi czy humanizmowi – bitwy tej wojny już się toczą od dawna – ale raczej próbą przygotowania gruntu pod pracę wyobraźni, która podążać będzie innymi ścieżkami: nie-humanistycznymi, nie-antropocentrycznymi.

Odpowiadając krótko na tytułowe dla tego paragrafu pytanie, przez pedagogikę nieantropocentryczną, za którą się opowiadam, rozumiem taką pedagogikę, która nie przyjmuje Trzech Zasad pedagogiki antropocentrycznej. Być może w innych znaczeniach antropocentryzmu moja propozycja dalej pozostaje antropocentryczna, niech tak będzie.

Recenzent stawia wątpliwość dotyczącą budowania nowych terminów. Zgadzam się, że starając się je proponować, wystawiamy się na ryzyko: banalność, pozorne nowatorstwo sugerujące brak wiedzy, nieużyteczność, niejasność to tylko niektóre z pułapek. We wstępie sam przyznaję, że mam tego świadomość

i przyjmuję, że użyteczność zaproponowanych kategorii zweryfikuje dopiero czas, a one same wymagają dyskusji, rozwinięć i korekt – dalszej pracy.

Dopowiem w tym miejscu, że nieludzkobycie – budzące wątpliwości Recenzenta – nie jest terminem, który używam dla określenia sposobów bytowania wszystkich innych niż ludzie bytów, ale właśnie – w sensie o jakim pisze Śliwerski – rozumiem przez nie bytowanie ludzi (w perspektywie antropocentrycznej wyraźnie oddzielonych od tego, co nimi nie jest) poniżej pewnego obowiązującego humanistycznego minimum. Stąd właśnie nieludzkobycie jest wartością negatywną dla pedagogów antropocentrycznych, jest sposobem życia ludzi poniżej ich możliwości, poniżej progu człowieczeństwa. W całej książce – zdając sobie przy tym sprawę z niedoskonałości terminu (Chutorański, 2020, s. 221) – dla bytów innych niż ludzie rezerwuję terminy: nie-ludzie i czynniki pozaludzkie itp.

### **Czy Trzy Zasady są zasadami Pedagogiki?**

Jedną z ważnych kwestii podniesionych przez Recenzenta jest ta dotycząca trafności postawionej przez mnie diagnozy o Trzech Zasadach leżących u podstaw współczesnej pedagogiki. Zgadzam się, że taka diagnoza, szczególnie w kontekście przyjętej strategii „pisania najmniej jak się da”, może budzić wątpliwości i posądzenie mnie „o nieznamość wielu rozpraw”. Zapewne wielu rozpraw nie znam. Jednak poniżej postaram się bronić Trzech Zasad. Moja obrona polegała będzie na powiedzeniu, czego ich przyjęcie nie oznacza.

Wątpliwości Recenzenta budzą, przede wszystkim zasady: Pierwsza i Trzecia. O drugiej – „Będziesz różnicował w obrębie tego, co ludzkie!” – pisze, że pedagogika musi tak czynić, nie tylko zresztą dokonując rozróżnienia w sposobach życia ludzi, ale również zwierząt. W pełni zgadzam się z Recenzentem.

Pierwsza zasada „Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” budzi wątpliwości, bo jak słusznie zwraca uwagę Śliwerski „pedagogika nie odrzuca wszystkiego tego, co nie-ludzkie jako nieważne dla zrozumienia różnic i wychowania osób” (Śliwerski, 2021, s. 322). Zgadzam się. Co więcej, nigdzie nie twierdzę, że przyjęcie Pierwszej Zasady każe zapomnieć o materialnym otoczeniu (taka teza dałaby być może rozwinąć się jedynie w przypadku niektórych projektów badań skupionych na wymiarze symbolicznym, znaczeniach nadawanych w ramach interakcji międzyludzkich itd.). Nie przeczę, że w wielu pracach pedagogów i pedagożek znajdziemy twierdzenia dotyczące wartości osobowotwórczej „czynników pozapedagogicznych” itd. Na przykład, Śliwerski odwołuje się m.in. do Romany Miller, pisząc „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” (Śliwerski, 2021, s. 324). Badaczka ta podkreśla – dyskutując z pedagogiką osobowości – konieczność badań nie tylko zmian w osobowości wychowanków, ale także tych dokonujących się w szerszych kontekstach społecznych i instytucjonalnych. Miller pisze:

Rozwiązania integracyjne powinny ujmować rozwój świata i człowieka w sposób dialektyczny i podkreślać rolę wychowania będącą „strategią” przyspieszania postępu (Miller, 1981, s. 127).

Proponując wielowymiarowe ujęcie celów i wyników wychowania, chciałam podkreślić, że powinno ono obejmować całość życia społecznego i całość rozwoju osobowości, ażeby trafnie wskazywać na cele instytucji wychowawczych. Na rzeczywistość wychowawczą „świata w sobie” składa się całość wydarzeń, w których uczestniczy wychowanek. Wychowawca, organizując tylko część doświadczeń, musi zdobyć decydujący wpływ na kierunek tego rozwoju, interweniując w dialektyczny związek człowieka i świata, wpływając na ich wzajemne stosunki. Próby zestawienia cech czy zalet, jakimi powinien się odznaczać się wychowanek, są próbą chybną, gdyż pomijają zadania i sytuacje, w których mogą one się kształtować (Miller, 1981, s. 131).

Pisząc o Trzech Zasadach, nie sugeruję, że pedagogika nie interesuje się społecznymi, ekonomicznymi, naturalnymi itd. warunkami wychowania czy kształcenia, kontekstami edukacji. Mam świadomość, że Czytelnik lub Czytelniczka znajdzie tezy o ich znaczeniu w przywołanych przez Śliwerskiego książkach Radlińskiej, Sośnickiego czy Kotarbińskiego. Sam w pracy odwołuję się do Mysłakowskiego, by pokazać swoistość nowomaterialistycznego rozumienia relacji między podmiotem i środowiskiem. Chciałem natomiast powiedzieć, że pedagogika antropocentryczna interesuje się nimi w specyficzny sposób, który zakłada, że te liczą się przede wszystkim w kontekście dobrych zmian w ludziach (wspierania ich rozwoju) i/lub zmian w świecie dzięki zmianom w ludziach. Miller wszak pyta o możliwość „zdobycia decydującego wpływu” na otoczenie tak, by sprzyjało ono wychowaniu. Zatem zgadzam się, że kwestie środowiska wychowanków odgrywają ważną rolę w pedagogice (nie tylko społecznej). To, co oddaje Pierwsza Zasada, to przypisanie ludziom *a priori* wyjątkowego miejsca, to uznanie, że oni są aktorami edukacyjnymi *sensu stricto*, że oni dysponują odpowiednimi pedagogicznymi mocami, by kształcić, wychowywać. Rzeczy, zwierzęta i inni nie-ludzie, z założenia zredukowani są do warunków, kontekstów, narzędzi itd. i jako takie nie mogą być uznani za pełnoprawnych edukacyjnych aktorów, co nie oznacza jednak, że są nieistotni. Zdaje się, że to stanowisko widoczne jest i w tekście recenzyjnym Śliwerskiego, kiedy pisze on, że nie przekonuje go przy-



pisanie sprawstwa nie-ludziom, ponieważ ono wymaga intencjonalności (Śliwerski, 2021, s. 326).

Tylko tyle chciałem powiedzieć: Pierwsza Zasada oddziela wyraźnie ludzi od nie-ludzi (mając oczywiście różne rozwinięcia, i konstruktywistyczne, i realistyczne), ustawiając ich w różnych porządkach ontologicznych, tych pierwszych uznaje za racjonalnych, refleksyjnych, zdolnych do działania, tych drugich uznaje za nieracjonalnych, biernych i nierefleksyjnych. Nie wiąże się natomiast z bezwzględny ignorowaniem, zapominaniem o rzeczach, zwierzętach i innych nie-ludziach.

Jeśli zaś chodzi o wątpliwości dotyczące Trzeciej Zasady, to nie idzie mi o to, że w ramach pedagogiki nie bada się kontekstów edukacji – tego, co choć samym procesem kształcenia, nauczania czy wychowania nie jest, to ma dlań istotne znaczenie. W istocie chodzi mi o coś przeciwnego, właśnie o to, że pedagogika interesuje się nieedukacyjnym zewnętrzem przede wszystkim w ten sposób. Zarzucam Trzeciej Zasadzie, że za jej sprawą całe otoczenie rozumiane jest właśnie w kontekście znaczenia dla edukacji.

Zgodnie z zasadą „Będziesz badał *edukację jako edukację!*” u podstaw pedagogicznego myślenia leży założenie o pewnej autonomii edukacji, tj. tego, że nie sposób jej zredukować do słowników innych dyscyplin naukowych. Zdolność do uchwycenia jej wyjątkowości wymaga specyficznego języka, który szanować będzie jej złożoność, który nie będzie jej redukował jedynie do relacji międzyludzkich, metodyczności, polityki oświatowej, wymagań gospodarczych itd. Nie idzie o to, że nie można tymi językami i w odwołaniu do innych dyscyplin opisywać edukacji – ba trzeba! – ale o to, że – żaden z pozapedagogicznych sposobów dociekań nie jest w stanie w sposób pełny i absolutny ująć jej specyfiki. Edukacja bowiem wymaga ciągłego wysiłku tworzenia „wewnętrznego języka” zdolnego „chwycić” jej autonomię, dostrzegać relacje pomiędzy różnymi płaszczyznami, m.in. tym, co filozoficzne, psychiczne, społeczne, ekonomiczne... W swojej książce, odwołuje się do Biesty i (dziesięciościanu) Kwiecińskiego, by pokazać, jak złożona jest to praca i jak wiele procesów musi spleść się razem, by móc mówić o edukacji.

Istotna konsekwencja obowiązywania tej zasady wiąże się z pytaniem, jak edukacja – rozumiana w pedagogiczny sposób – zmienia świat. A więc wiąże się z charakterem pedagogicznie rozpoznawanej zmiany zachodzącej w świecie za sprawą edukacji. Twierdzę, że w ramach pedagogiki rozpoznaje się tę zmianę przede wszystkim jako zachodzącą w ludziach (rozwój, nowe umiejętności, pokonwencjonalne sposoby rozumowania itd.), bądź też dzięki i poprzez zmianę ludzi (rozwój gospodarczy dzięki rozwijaniu nowych kompetencji pracowników, rozwój społeczny dzięki kształceniu postaw obywatelskich) itd. To sprawia, że trudno dostrzec, że każde działanie edukacyjne (współ)tworzone jest przez

byty, które nie muszą być edukacyjne – działają na swoiste dla siebie sposoby, wywołując – zaprzęgane do edukacyjnej pracy – również wiele innych konsekwencji.

Zgadzam się, że nie trzeba przekonywać pedagogów o tym, że „edukacja może być badana z perspektyw niepedagogicznych”. Wszak

Przekonywanie nas o potrzebie posiadania świadomości [...], że edukacja może być badana z perspektyw pozapedagogicznych (2020, s. 53), jest jednak nie-trafny. Nawet w latach ortodoksji ideologicznej PRL myśl pedagogiczna i badania edukacyjne były nasycone koniecznością – jeśli nie hybrydalnego, to interdyscyplinarnego – takiego właśnie podejścia poznawczego do fenomenów kształcenia, wychowania czy opieki (np. Suchodolski, 1966a; 1966b). Całe trzydziestolecie transformacji Rzeczypospolitej jest dowodem powrotu do tego typu badań dzięki zniesieniu cenzury” (Śliwerski, 2021, s. 323).

W istocie piszę o tej świadomości, wskazując na Trzecią Zasadę pedagogiki, której przyjęcie wiąże się z poszukiwaniem sposobów mówienia o edukacji w sposób zintegrowany, doceniający różne jej aspekty, ale także taki, który poszukuje swoistości, autonomii, jaka cechuje rzeczywistość edukacyjną niedającą po prostu sprowadzić się do języków wypracowanych w ramach innych dyscyplin. To, co usiłuję powiedzieć, dotyczy propozycji, by przedmiotem pedagogiki czynić nie tyle edukację i jej konteksty (a więc znaczenie pozapedagogicznych czynników dla edukacji), co „świat z edukacją”, tj. podjąć próby takiego badania edukacji i tego, jak za jej sprawą zmienia się świat, które podejmują wysiłek rozumienia całościowego sposobu, w jaki edukacja zmienia świat, więc także to, jakie zmiany nieedukacyjne ona przynosi (nawet jeśli to postulat raczej zobowiązujący do działania niż dający się w pełni zrealizować).

W nawiązaniu również do innych dyskusji dotyczących mojej książki chciałbym uczynić kilka dodatkowych uwag w stosunku do Trzech Zasad. Jakkolwiek cała książka jest próbą pomyślenia pedagogiki inaczej, poza ich obowiązywaniem. Staram się jednak dostarczyć argumentów dotyczących ich niekonieczności, możliwości poluzowania czy porzucenia. To chcę zaznaczyć, że szanuję Trzy Zasady, byłem do nich jednak socjalizowany i jestem przekonany, że ich obowiązywanie podtrzymywane jest dobrymi intencjami. Rozpoczynając pracę nad książką, postawiłem sobie pytanie: z czego my pedagodzy jesteśmy dumni? Czym się szycimy? Z czym nie polemizujemy, nawet jeśli okazywany szacunek bywa niekiedy jedynie retoryczny czy deklaracyjny, nieucieleśniony w przeprowadzanych badaniach? Co pozwala nam na identyfikowanie ignorancji, powierzchowności w myśleniu o edukacji? Jak wytłumaczyć, co oznacza myśleć jak pedagog? Zatem rozpocząłem od odwołań do tego, co ważne, by potem skonfrontować to z postu-

latami krytycznego posthumanizmu i zobaczyć, jak z ich pomocą da się rozumieć to – dla pedagogiki – ważne. Jakkolwiek są możliwe postawy lokalnie posthumanistyczne, tzn. możemy przyjmować część argumentów i za ich pomocą krytykować wybiórczo obszary myśli/badania/działania pedagogicznego, to moja próba wykorzystania wybranych wątków myśli posthumanistycznej zmierzała do krytycznego ujęcia podstawowych zasad dyscypliny, po to, by otworzyć pole do jej przeprojektowania. Nawet jeśli czytelnicy nie zgadzają się ze mną co do trafności ujęcia przez mnie podstawowych zasad pedagogiki, a zatem nie widzą konieczności wskazywania ich nieoczywistości (czemu poświęcona jest pierwsza część książki) to – jak sądzę – moje propozycje dotyczące nieantropocentrycznie rozumianych pedagogik bliskiego i dalekiego zasięgu nic na tym nie tracą. Okazuje się, po prostu, że wykonałem pracę, która nie była konieczna.

Na początku tego tekstu napisałem, że postaram się odpowiedzieć na niektóre z wątpliwości sygnalizowane przez Recenzenta i innych, z którymi miałem szansę o książce rozmawiać. Recenzent pyta:

Już po pierwszych rozdziałach rozprawy pojawia się pytanie, czy Chutoraiński chce rozwijać pedagogikę reistyczną jako k'sobną, o'sobną czy jako dopełniającą pedagogikę humanistyczną, a więc z natury antropocentryczną? Czy można mieć sens pedagogika jako teoria czy/i praktyka nieantropocentryczna? (Śliwerski, 2021, s. 323).

O ile na ostatnie pytanie starałem się udzielić odpowiedzi twierdzącej. O tyle na pierwsze nie potrafię jeszcze udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Moja książka to pierwsze ruchy – inicjujące, mam nadzieję, pewien nieobecny w polskiej pedagogice sposób rozumienia edukacji w świecie. By odpowiedzieć na pytanie, czy i jakich doczeka się rozwinięć, w jakim miejscu na mapie pedagogicznej myśli znajdują one swoje miejsce, trzeba czasu. Dodam, że nie uznaję tej problematyczności w klasyfikacji swoich tez za słabość. Przeciwnie, pokazuje ona, jak wiele interesujących rzeczy jest jeszcze do zrobienia. Zdaję sobie sprawę, że być może część z moich postulatów – jak dydaktyka międzygatunkowa to – jak pisze Recenzent – rzeczywiście „pieśń przyszłości”, jednak jak to z przyszłością bywa, ona zaczyna się już dzisiaj.

## Bibliografia

- Chutorański M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kwieciński Z. (2007). *Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości. W: tegoż, Między patosem a dekadencją*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Miller R. (1981). *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwerski B. (2021). Czy pedagogika rzeczy jest do rzeczy? Glosa do książki Maksymiliana Chutorańskiego o nie(tylko) ludzkich wymiarach edukacji. *Przeгляд Pedagogiczny*, 1.