

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI

Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński
e-mail: maks1@poczta.onet.pl

W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne

Tekst jest próbą rozwijania nie-antropocentrycznej pedagogiki rzeczy. W jego ramach stawiana jest teza dotycząca konieczności przemyślenia ontologii edukacji implikowanej przez antropocentryczny sposób myślenia o tym, co społeczne. Poprzez między innymi odwołania do posthumanizmu, społecznych studiów nad nauką i technologią (STS – *science and technology studies*), a zwłaszcza teorii aktora-sieci, zaproponowano sposób myślenia o ontologii tego, co edukacyjne, który pozwala docenić relacyjność, złożoność i hybrydyczność aktorów wpisaną w najbardziej podstawowy poziom istnienia (nie tylko) edukacyjnych bytów.

Słowa kluczowe: *ontologia edukacji, pedagogika rzeczy, pedagogika nie-antropocentryczna, humanistyka nie-antropocentryczna, teoria aktora-sieci (Actor–Network–Theory)*

W innym miejscu wraz z A. Makowską, wskazując na rosnące zainteresowanie humanistyki i nauk społecznych materialnością (tzw. zwrot ku rzeczom¹), argumentowaliśmy potrzebę takiej pedagogicznej refleksji, która przekracza ujmowanie rzeczy jako biernych, małych „pomocników”, i podkreślaliśmy zagrożenia, jakie się z nimi wiążą (Chutorański, Makowska 2016). Jeśli zatem chodziło nam o wskazanie rzeczy jako ważnego przedmiotu badań pedagogicznych, który można eksplorować na różne sposoby, np. podkreślać symboliczne aspekty przedmiotów składających się na kulturę szkoły, ich uwikłanie w codzienne światy nauczycieli i uczniów, badać (także po-

¹ Zob. m.in.: Barański 2007; Krajewski 2013; Olsen 2013; numer poświęcony rzeczom *Kultury współczesnej* (3/2008), a także zbiory prac pod red. Kowalewskiego, Piaska, Śliwy (2008), czy Mica, Łuczeczko 2011.

zytywne) role, jakie pełnią w procesach socjalizacyjnych, to mój tekst jest próbą rozwijania pedagogiki rzeczy, która byłaby nie-antropocentryczna, czy – jak ją nazwałem w innym miejscu – nie(tylko)ludzka (Chutorański 2016). W jego ramach zamierzam rozwijać stanowisko, które pozwala tak różne rzeczy, jak: dyskursy, normy, wartości, ludzi, psy, place szkolne, regulaminy, ławki, poczekalnie, autobusy dowożące gimnazjalistów, wszy, długopisy, ADHD, ideologie, polityki, etc., uznawać za pełnoprawnych edukacyjnych aktorów nie tylko współtworzących, stabilizujących, ale także zmieniających to, co edukacyjne.

O ile w różnych miejscach wskazywałem już na pewne elementy takiego sposobu myślenia (urządzenie edukacyjne) (m.in. Chutorański 2013; 2015; 2016), o tyle w ramach tego tekstu szczególną uwagę chcę zwrócić na konieczność przemyślenia ontologii implikowanej przez antropocentryczny sposób myślenia o edukacji. Kluczowe będą tu m.in. odwołania do posthumanizmu, społecznych studiów nad nauką i technologią (STS – *science and technology studies*), a zwłaszcza teorii aktora-sieci, pozwalające porzucić opisywaną niżej ontologię zdjęcia klasowego, otworzyć się na relacyjność, złożoność i hybrydyczność aktorów wpisaną w najbardziej podstawowy poziom istnienia (nie tylko) edukacyjnych bytów.

Tekst zakłada następujący porządek: w pierwszej kolejności postaram się opisać, co rozumiem przez ontologię zdjęcia klasowego oraz wskazać powody, dlaczego powinno się ją przemyśleć, następnie wskażę na konsekwencje i korzyści z przyjęcia bardziej płaskiej i relacyjnej ontologii w myśleniu o edukacji

Czym jest ontologia zdjęcia klasowego? Rozpocznę od odwołania do wyobraźni czytelnika.

Ontologia zdjęcia klasowego

Zdjęcia klasowe są do siebie podobne. Uczniowie ustawieni w rzędy, tak by odpowiadać sobie wzrostem. Pierwszy rząd siedzi, drugi stoi, trzeci stoi na podwyższeniu. Widać twarze i wyprostowane sylwetki. Niektórzy z fotografowanych patrzą prosto w obiektyw, kilkoro ma wzrok skierowany w bok, ktoś zamknął oczy. Jedni się uśmiechają, inni są poważni. Większość ładnie, odświętnie ubrana. Na bluzach i spodniach niektórych uczniów (a może i wychowawcy?) widoczne topowe postacie z bajek i filmów. Nauczyciel stoi obok lub siedzi między swoim wychowankami. Uśmiecha się lub nie. Któryś z uczniów trzyma w rękę tabliczkę z informacją, że tu pozuje klasa „III e” lub „VI a”. Kilka osób przykuwa uwagę: jest inaczej uczesanych, ubranych, garbi się – nie pasuje. Z tyłu niewyraźne tło, może jasna ściana sali gimnastycznej lub korytarza – nic konkretnego, nic, co mogłoby przykuwać uwagę. Na zdjęciach klasowych pojawiają się jakieś przedmioty, zwykle dlatego, że znaczą coś ważnego dla

ludzi – numer klasy, data, może podkreślające odświętność bibeloty czy kwiaty – nie ma niczego zbędnego. Oto klasa szkolna w czystej postaci: inscenizowany porządek, nienaturalne pozy, normalizacja, nauczyciel, uczniowie, władza i manifestacje oporu – grymasy, westchnienia, znużenie na twarzach.

Zdjęcia klasowe, moim zdaniem, są złą ilustracją tego, czym jest edukacja, ale dobrą tego, jak zwykliśmy o niej myśleć, przynajmniej w dużej części nauk społecznych i szeroko rozumianej humanistyki. Bez względu na to, czy skłonni jesteśmy zajmować (bardziej) realistyczne stanowiska dotyczące rzeczywistości (a zdjęcia klasowe czytamy jako próbę wiernego uchwycenia rzeczywistości, która jest gdzieś tam, niezależna od naszych wysiłków poznawczych), czy określamy się mianem konstruktywistów (i nie mamy złudzeń, że nic lub niewiele poza zdjęciami i ich interpretacjami jest nam dostępne), to nie wątpimy, że edukację tworzą ludzie i relacje między nimi. Zsocjalizowani przez kursy akademickie dobrze rozpoznajemy edukacyjnych aktorów. To uczniowie, nauczyciele, rodzice, opiekunowie, etc. zanurzeni w świat relacji społecznych, kultury symbolicznej, wartości, dyskursów, narracji i ideologii, to instytucje tworzone przez ludzi, ludzkie polityki, etc., bo to ludzie działają bez względu na to, czy są rozumiani jako podmiot zbiorowy, czy indywidualny. Szkoła to „ludzkie sprawy” – tak najkrócej można określić dominującą w myśleniu o edukacji ontologię zdjęcia klasowego.

Ten sposób myślenia, stawiający w centrum człowieka, nie pozwala docenić wagi ról, jakie odgrywają, zwykle rzadko widoczni na zdjęciach klasowych, pozaludzcy aktorzy, którzy aktywnie uczestniczą w tworzeniu tego, co edukacyjne. Jak pisze B. Olsen: *Kultura materialna stała się terminem – oksymoronem, rodzajem przedpokojem do prawdziwej, niematerialnej kultury* (Olsen 2010, s. 568), a (...) *rzeczy bada się z powodów metodologicznych i epistemologicznych, aby odsłonić pozamaterialne procesy kulturowe, dzięki którym rzeczy powstały (zachowanie, działanie, umysł)* (tamże, s. 569).

Rzeczy mają szansę pojawiać się w antropocentrycznej refleksji o szkole na dość przewidywalne sposoby. Pierwszy docenia ich wagę w tej mierze, w jakiej coś dla ludzi znaczą, przypominają o rocznicach, pozwalają komunikować status społeczny, etc. Drugi podkreśla rzeczy jako narzędzia, a więc jako coś, dzięki czemu możemy realizować (edukacyjne) cele, podnosić efektywność działań i poprawiać procesy poznawcze, umożliwiać/usprawniać procesy uczenia się/nauczania, technologicznie ulepszać (coraz częściej dosłownie) edukacyjne podmioty (m.in. cyborgizacja). Trzeci z kolei widzi w rzeczach zagrożenia. W ramach tego stanowiska rzeczy to przede wszystkim fetysze, przyczyny rozpadu prawdziwie ludzkich relacji, zagrożenia związane z biotechnologicznymi transformacjami podmiotowości (biokonserwatywna odpowiedź na cyborgizację, krytyka biowładzy), a także oznaki i narzędzia konsumenckiego zepsucia. Możliwe są oczywiście różne formy łączące te sposoby ujmowania rzeczy. Natomiast wspólne im wszystkim jest uznanie pedagogicznej wagi nieprzekraczalnej granicy między naturą i kulturą, ludźmi i nieludźmi, którą ustanowiła nowoczesność (Latour). Granicy, której utrzymanie dzisiaj staje się coraz bardziej problematyczne.

Nowocześni ludzie, nienowoczesne społeczności

Po ciosach zadanych w XIX wieku ludzkiemu przekonaniu o własnej wyjątkowości, najdotkliwiej bodaj przez Darwina i Nietzschego, kolejnych w XX wieku wymierzonych ze strony psychoanalizy (Freud, Lacan) i filozofów, takich jak Althusser, Foucault czy Derrida (różne wersje hasła „śmierci człowieka”), a demaskujących podmiot jako kształtowany przez ideologie, efekt dyskursów władzy, byt nieświadomy kształtujących go sił i popędów etc., dzisiaj przyszły kolejne, bardziej empiryczne. Chociaż roli rzeczy, zwierząt, roślin, bakterii, nie sposób przemilczeć opisując historię rozwoju ludzkich społeczeństw (zob. m.in.: Braudel 1999; Brown 2016; Clark 2011; Diamond 2012; Foltz 2010; Mumford 2012, 2014; Aberth 2012), to obecnie za sprawą rozwoju naukowego i „ponowoczesnych” technologii: Internetu, klonowania, cyborgizacji, farmakologii, chirurgii, etc., pojawia się coraz więcej problemów dotyczących odpowiedzi na pytanie o granicę między ludźmi i nie-ludźmi. Wyjątkowość człowieka podważana jest również we współczesnych badaniach nad zwierzętami². Zdaniem M. Bakke:

Ta dyskretna, ale skuteczna dynamika, operująca w wielu obszarach teorii i praktyki, doprowadza właśnie do niezwykle istotnych transfiguracji, z których jedna polega na tym, że nie przestając być ludźmi, przestajemy być tym, kim byliśmy do tej pory, czyli miarą i centrum wszechrzeczy (Bakke 2012, s. 7).

W humanistyce coraz mocniej przebija się myślenie o człowieku jako bycie złożonym, usytuowanym w środowisku (cyborg), którego relacje z innymi bytami nie są oczywiste i należy je ciągle poddawać badaniu i krytyce. Wiąże się ono z przynajmniej względnym otwarciem na możliwość, że człowiek jest wielością różnych systemów, procesów, zjawisk, jest mieszaniną sił, różnych bytów (zob. m.in.: Bakke 2012; Braidotti 2014; Domańska 2008; Haraway 1998, 2008; Latour 2010, 2011; Sulikowski 2013; Wolfe 2010).

Nie podejmuję się w tym miejscu szczegółowej prezentacji sporu prowadzonego we współczesnej humanistyce i naukach społecznych o „postludzka kondycję”³. Po-

² F. de Wall przywołując współczesne badania, dowodzi, że wiele osiągnięć uważanych za typowo ludzkie jest również obecnych w królestwach zwierząt, które, jak się okazuje, są zdolne do prowadzenia złożonego życia społecznego: współpracują ze sobą, w obrębie swoich gatunków i między gatunkami, niektóre zwierzęta przewyższają człowieka pod względem zdolności poznawczych, takich jak np. pamięć, są takie o większych mózgach niż ludzki, z większą liczbą neuronów, etc. (Waal 2016; Baratay 2014; La Capra 2010).

³ W innym miejscu zaproponowałem podział uczestników tego sporu na następujące frakcje: pierwszą – o paradoksalnej nazwie posthumanistów antropocentrycznych (m.in. zwolennicy ulepszeń człowieka, cybernetycy) – cechuje optymizm dotyczący możliwości biomechanicznych ulepszeń człowieka, przyjmują oni możliwości rozszerzeń i/lub traktowania człowieka jako element (ludzko-nieludzki) systemów, którymi (inni) ludzie mogą kierować; drugą za R. Braidotti nazwałem „posthumanistami

stawię jedynie kilka pytań komplikujących antropocentryczne rozstrzygnięcia i odpowiedziem na pytanie dotyczące granicy między tym, co ludzkie i nieludzkie. Na przykład, czy bakterie zamieszkujące ciało, które nazywam swoim, umożliwiające takie procesy jak trawienie i wiele innych, lub po prostu zamieszkujące je bez wyrządzania szkody, są częścią mnie? Czy nowotwór, który usiłuję zwalczać przy pomocy chemioterapii, lekarzy i osób mi bliskich, jest częścią mnie, czy czymś obcym, co próbuję zabić? Czy leki psychotropowe, walczące z zaburzeniami maniakałnymi i zmieniające moją świadomość, sprawiają że jestem bardziej czy mniej sobą/ludzki? A co z innymi lekami, np. wpływającymi na poprawę krążenia, zdolności seksualne? Czym są maszyny i urządzenia, które każdego dnia umożliwiają „moje” sprawstwo i procesy poznawcze na tysiące sposobów, tak sprawnie, że ich istnienia nie dostrzegam (od „zewnątrznych” młotków, parasoli, samochodów, notatników, książek – bez których nie potrafię wyobrazić sobie swojego codziennego życia, po implanty umożliwiające np. słyszenie czy widzenie lub wspomagające pracę serca, etc.)? Kto odpowiada za błędne obliczenia maszyny i śmierć cywili spowodowaną nieudanym atakiem raketowym? Na czym polega moje pierwszeństwo przed zwierzętami, które cechują się dużo bardziej złożonym życiem umysłowym i społecznym, niż dawniej skłonni byliśmy sądzić, które są zdolne do odczuwania bólu, etc.?

Takie pytania można mnożyć. Pokazują one, że wyczerpuje się sposób postrzegania/strukturywania świata, który za B. Latourem można nazwać nowoczesnym (Latour 2011). Jego zdaniem nowoczesność zakłada wyraźną dystynkcję podmiot/przedmiot, kultura/natura. Zgodnie z tym podziałem: kultura to świat społeczny, ludzki, wyznaczany przez wartości, normy, zasady społeczne. Obiektywna natura jest światem faktów. Ludzie mają wolną wolę, wartości i sprawczość. Te drugie, to znaczy czynniki pozaludzkie, są kontekstami ludzkich praktyk, narzędziami w ich rękach lub bazą, nad którą nadbudują się relacje społeczne, jak to jest w duchu analiz tzw. determinizmu technologicznego. Nowoczesność podkreśla to, jak barwnie pisze G. Harman, że

Różnica między człowiekiem a górą zostaje uznana za coś jakościowo innego niż różnica między błyskawicą a górą. Szczególne, transcendentne moce zostają przypisane temu, co znajduje się po ludzkiej stronie wielkiej przepaści, drugi zaś brzeg wypełniają głupie, robotyczne przedmioty, działające w mechanicznym stuporze (Harman 2016, s. 98).

reaktywnymi”, przedstawicieli cechuje stanowisko biokonserwatywne; trzecia to badacze wywodzący się ze społecznych studiów nad nauką i technologią (STS), m.in. *Actor-Network-Theory* (ANT) (B. Latour, M. Callon, J. Law); czwarta grupa to badacze nawiązujący do filozofii antyhumanistycznej takich filozofów, jak M. Foucault, L. Althusser, J. Derrida; piątą stanowią tzw. realiści spekulatywni, tacy jak G. Harman czy Q. Meillassoux (zob.: Chutorański 2016). Podział ten nie jest z pewnością kompletny. Nie obejmuje on m.in. *animal studies*, nurtów tzw. głębokiej ekologii, czy literackiej ekokrytyki, które rozwijane są w oparciu o inne inspiracje.

Każda ingerencja w ten porządek łączona jest popadaniem w nieracjonalność, fetyszizm (Böhme 2012).

Nowoczesna konstytucja jest uznawana zarówno przez obiektywistów, jak i konstruktywistów społecznych. Podczas gdy obiektywista uznaje rzeczywistość za leżącą „gdzieś tam” poza naszymi mniemaniami o niej, a dotarcie do adekwatnego jej ujęcia w mniejszym lub większym stopniu za możliwe dzięki zastosowaniu metody naukowej pozwalającej się wznosić ponad kulturowe/społeczne zapośredniczenia, stereotypy, etc., to konstruktywista zakładając rzeczywistość jako ontologicznie możliwą (niewykluczoną), ale epistemologicznie problematyczną (zbudowaną z ostatecznie nieosiągalnych dla naszego poznania kantowskich rzeczy samych w sobie), poprzestaje na kulturowych, społecznych reprezentacjach⁴. Gdy obiektywista widzi w ideologiach czy relacjach społecznych zagrożenia dla poznania naukowego, które powinno kierować się nieczułymi na społeczne konteksty procedurami, to konstruktywista postrzega naukę jako funkcję relacji społecznych i kolejną ze społecznych praktyk (*vide* mocny program socjologii wiedzy). Realista zmienia kulturę w naturę, konstruktywista traktuje naturę jako jeden ze społecznych konstruktów (np. uwikłanych w relacje władzy). Oba stanowiska jednak uznają ogólny podział na naturę i kulturę. Obiektywista skupia się na naturze, konstruktywista na kulturze (Abriszewski 2012, s. 119 i n.).

Zdaniem B. Latoura, choć uznajemy się za nowoczesnych, to jednak nigdy nie przestaliśmy tworzyć nienowoczesnych społeczności. Takie kategorie, jak dyskurs, ideologia, władza, interesy, hegemonia, są konstrukcjami, identycznie jak to, co same mają jako konstrukcje demaskować, choć tak samo jak te ostatnie nie są konstrukcjami jedynie kulturowymi. Chociaż społeczny konstruktywizm otwarty jest na problematyzowanie tego, co uznaje się za naturalne (a więc istniejące „obiektywnie” w przyrodzie), to nie czyni tego samego w odniesieniu do tego, co kulturowe. Próbując wyjaśnić procesy społeczne (edukacyjne) przez to, co społeczne – tożsamość, habitusy, role społeczne, kulturę symboliczną, reprodukcję, wartości, narrację, symbole, akty prawne lub jakieś inne „ukryte siły społeczne” – skazuje się rzeczy na bycie jedynie *niefortunnymi nośnikami społecznych projekcji* (Latour 2010, s. 18). Tym samym myli się to, co powinno się wyjaśnić z wyjaśnieniem (tamże, s.15).

Społeczne światy są możliwe m.in. dlatego, że tworzone są przez to, co nie jest społeczne. Dyskursy, wartości, duchy, relacje społeczne, postacie z bajek nie unoszą się w powietrzu, ale stabilizowane są dzięki temu, co materialne. Im bardziej trwałe powiązania i relacje społeczne, tym większa liczba aktorów pozaludzkich biorących

⁴ Mój wywód stanowi pewne uproszczenie, a sprawa jest oczywiście bardziej skomplikowana, możliwe są m.in. stanowiska lokalnie konstruktywistyczne. *Podejście lokalne dotyczy (...) konstrukcji społecznej konkretnego X-a. Może nim być autorstwo lub nacjonalizm Zulu. Podejście lokalne może wynikać z całościowego, jednak ma ono na celu uwrażliwienie wobec konkretnego problemu. Lokalne przesądzenia na temat konstrukcji społecznej co do zasady są od siebie niezależne. Możesz być konstruktywistą społecznym w odniesieniu do kwestii braterstwa lub wspólnoty, utrzymując równocześnie, że bezdomność młodzieży jest zjawiskiem jak najbardziej realnym* (Hacking 2015, s. 18).

udział w ich stabilizowaniu⁵. Rzeczy umożliwiają trwanie i przyczyniają się do zmian zbiorowości.

Nasze codzienne działania są możliwe dlatego, że przedmioty służą nam jako narzędzia do wykonywania prozaicznych czynności: mycia, krojenia, smarowania, gotowania, nalewania, przemieszczania się, sprzątnięcia, ale też dlatego, w każdy instrument tego rodzaju wpisane zostaje działanie, które obiekt ten nakazuje nam, poprzez swoją obecność, powtórzyć. Dzięki przedmiotom codzienność staje się bezpieczna i powtarzalna, wiemy dokładnie, co powinniśmy zrobić i jak powinniśmy to zrobić (Krajewski 2013, s. 11).

Do rzeczy oddelegowujemy nasze wartości, które dzięki swej fizyczności zapewniają im trwanie: bezpieczeństwa i prywatności pilnują zamki w drzwiach i klucze, a także zamknięte osiedla – wartości są tu przetłumaczone na materialne klucze, płoty i magnetyczne kraty. Przestrzegania zasad ruchu drogowego pilnują znaki pionowe i progi zwalniające, które wymuszają zredukowanie prędkości nawet na tych, którzy nie cenią wysoko przepisów ruchu drogowego i bezpieczeństwa innych jego uczestników. Bariere przy szkolnych schodach jest lepszym sposobem na zapewnienie bezpieczeństwa dzieci niż wypełnione troską komunikaty nauczyciela, czy silna więź między nim a wychowankami. Rzeczy nie można zatem sprowadzić jedynie do znaczeń nadawanych im przez ludzi. Rzeczy „robią” różnice właśnie dlatego, że są czymś więcej niż nośnikami znaczeń: mają określony kształt, rozmiar czy ciężar, który pozwala ludziom trzymać się razem lub dzielić. Większość z tych obiektów nie jest prostym zapośredniczeniem ludzkiej woli, dokonuje mediacji (Latour 2010) – zmienia intencje, przemieszcza cel aktora inicjującego działanie, czyniąc samo działanie „innym”.

Nie oznacza to jednak przyjęcia tezy o fizycznym czy technologicznym determinizmie, zakładającym zgodę na rozumienie kultury jako funkcji tego, co materialne, ale uznanie, że hybrydowość jest wpisana w podstawową ontologię świata społecznego, który tworzą różne byty nie dające się umieścić w dobrze rozpoznanych zbiorach: tego, co naturalne i tego, co społeczne. Jak pisze B. Latour,

Spółeczny wymiar technologii? To niewiele mówi. Przyznajmy raczej, że nikt nigdy nie miał do czynienia ze społeczeństwem, które nie zostało zbudowane przy pomocy rzeczy. Materialny aspekt społeczeństw? To także nie jest dość treściwe: rzeczy nie istnieją, jeśli nie są wypełnione przez ludzi, a im są nowocześniejsze i bardziej skomplikowane, tym więcej ludzi się w nich roi. Kombinacja uwarunkowań społecznych i materialnych ograniczeń? To eufemizm, jako że nie chodzi już

⁵ B. Latour stwierdza prowokacyjnie, że *socjologia tego, co społeczne* lepiej nadaje się do badania społeczności pawianów niż ludzi. Bo, jak pisze, odwołując się do badań nad naczelnymi, to one, pozbawione rzeczy, do których można oddelegować wartości, wciąż na nowo muszą negocjować normy i pozycję w hierarchii (Latour 2010, s. 99).

o mieszanie czystych form należących do jednej lub drugiej kategorii: tej, gdzie leżą społeczne aspekty znaczenia czy podmiotu, lub tej, w której piętrzą się materialne komponenty właściwe fizyce, biologii i materiałoznawstwu. Może więc dialektyka? Proszę bardzo, ale tylko pod warunkiem, że porzucimy obłądny koncept przeciwstawienia podmiotu przedmiotowi; nie ma bowiem ani podmiotów, ani przedmiotów, ani u mitycznego początku, ani na równie mitycznym końcu. Krążenia, ciągi, przeniesienia, przesunięcia, translacje, usunięcia, krystalizacje – z pewnością wiele jest możliwych ruchów, ale prawdopodobnie ani jeden z nich nie przypomina sprzeczności (Latour 2012, s. 60).

Rzeczy i ludzie nie są ustawiane naprzeciw siebie, ci aktorzy nie należą do różnych światów. W takiej perspektywie działanie, sprawczość jest atrybutem sieci, hybryd, a nie poszczególnych bytów, bo *żyjemy w plątaniu rzeczy, w symetrycznym, zdecentrowanym procesie stawania się ludzi i czynników pozaludzkich* (Pickering 2014, s. 252). Nowoczesność chociaż usuwa z pola widzenia: quasi-podmioty, quasi-przedmioty, byty, które nie są ani kulturowe, ani naturalne, to ich ciągłe wytwarzanie jest jednym z warunków istnienia społeczeństw. Aby w pełni docenić ich udział w dynamikach (edukacyjnych) zbiorowości, należy porzucić nowoczesny sposób autorefleksji oddzielający od siebie ludzi i nie ludzi, a także „plasterkową ontologię”, dzielącą świat na różne autonomiczne królestwa: polityka, religia, edukacja (Nowak 2013). Pomocne może tu być przyjęcie ontologii, która jest płaska i relacyjna.

Płaska i relacyjna ontologia edukacji

Nic samo w sobie nie jest ani redukowalne, ani nieredukowalne do niczego innego pisze B. Latour (1993, s. 158), otwierając swoje *Irredukcje*. Tym twierdzeniem sprzeciwia się przyjmowanemu *a priori* metafizycznym redukcjom dzielącym świat. W ramach takiej „płaskiej ontologii” nie czyni się rozróżnienia między rodzajami istnienia bytów, nie wprowadza z góry ontologicznych hierarchii, przyznających jednym aktorom sprawstwo i zdolność do powodowania zmiany, a innym bierność bycia środkiem, ale traktuje rzeczy jednakowo, jako działających „aktorów” (*aktantów*). Aktorzy są tym bardziej rzeczywisti, im bardziej i dłużej coś zmieniają, zakłócają, „robią różnicę”, także poprzez opór, jaki stawiają innym aktorom. *Świat wedle Latoura jest polem wypełnionym przez przedmioty, czy też aktanty uwikłane w próby sił – niektóre stają się słabsze i bardziej samotne, gdy maleje liczba ich powiązań* (Harman 2016, s. 27). Takie podejście odrzuca esencjalizm. Byty nie są określane przez swoje wewnętrzne cechy, ale poprzez relacje, z których są zbudowane i w których uczestniczą. Aktor jest ustabilizowaną, zagęszczoną siecią relacji. Tak rozumianych sieci nie daje się sprowadzić jedynie do relacji społecznych. Są to sieci socjotechniczne, zarazem

społeczne, techniczne, naukowe, ekonomiczne, etc. (Latour 2011), są połączeniami bytów o różnym statusie ontologicznym. Aktor jest tym silniejszy, im dłuższą sieć (symboliczno-materialną) tworzy. Dlatego powinniśmy być otwarci na ujawnienie się bytów w ich wzajemnych powiązaniach. Innymi słowy, należy wziąć w nawias, jak czynią to np. antropolodzy, nasze przed założenia ontologiczne i „wysłuchać” się w głosy ujawniających się aktorów. Zasada ta wiąże ze sobą epistemologię z ontologią⁶.

Zatem ontologia jest płaska, bo każde każdy byt traktować „na serio” jako rzeczowy i zdolny do wywoływania zmiany w układzie, którego jest częścią, jest relacyjna, bo zakłada że istnieją jedynie relacje, a kiedy stają się one stabilne, nazywamy je aktorami: uczniami, nauczycielami, rodzicami, ale również samochodami, pralkami czy ideologiami. Nie mamy wątpliwości, że chodzi o poszczególne byty, dopóki nic nie zakłóci trwałej sieci relacji, której są częścią. Kiedy trwałość sieci jest zagrożona, aktor rozpada się i widoczne stają się powiązania (i inni aktorzy).

Myślenie o rzeczach aktywnie tworzących to, co edukacyjne, wymaga wyobraźni ontologicznej (Abriszewski 2013; Nowak 2016), będącej w stanie przełamywać zso-cjalizowane sposoby myślenia o tym, co społeczne. Wymaga uznania, że świat edukacji nie jest wypełniony przez dobrze rozpoznanych społecznych aktorów (np. uczniów, nauczycieli) i niczym ze stali, zbudowany „z tego, co społeczne/edukacyjne”. Wiąże się z zachowaniem poczucia niepewności dotyczącej odpowiedzi na pytanie: *kto tworzy edukację?, kto działa?* Oznacza otwarcie na dynamiczne stawianie się różnych bytów częściami edukacyjnej zbiorowości obejmującej zarówno ludzi, jak i czynniki pozaludzkie.

Rozwijając te kwestie, poświęcę uwagę tragicznemu wydarzeniu, jakim był huragan Katrina. Do konsekwencji huraganu, który nawiedził Nowy Orlean pod koniec sierpnia 2005 roku, zaliczyć można zalanie 80 procent powierzchni miasta: drogi, domy, szkoły, sklepy i inne budynki znalazły się pod wodą. W mieście dotkniętym katastrofą rozkwitło szabrownictwo, wystąpiła eskalacja przemocy.

Na nowoorleańskim dworcu głównym zorganizowano prowizoryczne więzienie dla prawie siedmiuset osadzonych składające się z połączonych łańcuchami klatek. Pomimo wszystkich wysiłków policja i Gwardia Narodowa początkowo nie były w stanie opanować sytuacji. Dochodziło do ataków na oddziały ratowników, strzelanin, gwałtów, włamań, plądrowania sklepów – dopiero przybycie wojska w sile 65 tysięcy ludzi pomogło stopniowo uspokoić sytuację (Welzer 2010, s. 43).

H. Welzer zwraca uwagę, że powódź nie dotknęła wszystkich mieszkańców w równy sposób, w mieście zostali przede wszystkim mniej zamożni. Zniszczenia miasta były tak wielkie, że rozważano, czy w ogóle je odbudowywać (tamże, s. 44).

Za N. Klein podkreślił niektóre edukacyjne konsekwencje powodzi.

⁶ Świetnym omówieniem teorii aktora-sieci jest książka K. Abriszewskiego (2012). Zob. też: Harman 2016; Bińczyk 2007; Nowak 2016.

Przed huraganem Katrina stanowe władze oświatowe zarządzały w Nowym Orleanie 123 publicznymi szkołami. Teraz władzom tym miały podlegać jedynie 4 takie placówki. Przed nadejściem kataklizmu w mieście działało zaledwie 7 szkół czarterowych. Teraz ich liczba wzrosła do 31. Tutejsi nauczyciele cieszyli się silną ochroną ze strony związków zawodowych. Po ataku Katriny wynegocjowany przez związek układ zbiorowy przestał być honorowany. Cztery tysiące siedmiuset nauczycieli należących do związku zawodowego zostało zwolnionych. Część nieco młodszych pedagogów została zatrudniona przez szkoły czarterowe, zaoferowano im jednak niższe płace. Większości starych nauczycieli nie zatrudniono (Klein 2009, s. 12).

Jaka lekcja płynie dla naszych rozważań nad ontologią tego, co edukacyjne z odwołania się do huraganu Katrina? Czym była Katrina? Czy można powiedzieć, że huragan został wykorzystany przez kapitalizm, jak nas do tego przekonuje Klein? Tak. Czy przekreślił plany przedsiębiorców inwestujących w mieście? Również tak. Czy można powiedzieć, że przyniósł cierpienie ludziom i zwierzętom? Oczywiście. Czy zmienił funkcjonowanie instytucji, spowodował zmianę w relacjach władzy? Spowodował zniszczenie ogromnej części miasta: ulic, domów, parków i ogrodów? Znowu zgoda. Czy wpłynął na działania ludzi i zmianę relacji między nimi? Czy działały czynniki pozaludzkie? Bez wątpienia. Dla nas jest kluczowe, że działo się to wszystko w tym samym czasie, w ramach tego samego wydarzenia, a jego samego nie sposób jednoznacznie przyporządkować do tego, co kulturowe lub naturalne. Wydarzenie Katrina nie jest wyłącznie symboliczne (choć coś oczywiście znaczy), nie jest wyłącznie materialne (choć zalane zostały domy, ulice i zniszczone szkoły), nie jest wyłącznie ekonomiczne (choć ekonomicznie wykorzystane). Wydarzenie Katrina jest dyskursywno-przestrzenno-symboliczno-czasowo-afektywne, etc., jest hybrydą, złożeniem, spletem wielu różnych ludzkich i pozaludzkich aktorów, aktualizacją potencji ich wzajemnego spotkania w czasoprzestrzeni. Huragan, Milton Friedman, ideologia neoliberalna, instytucje bankowe, zniszczone domy, rodziny bez zabezpieczenia socjalnego, nauczyciele, uczniowie, związki zawodowe i wielu innych aktorów złożyło się na wydarzenie, które można nazwać edukacyjnym wydarzeniem huraganu Katrina. Katastrofy pozwalają ujawnić się często paradoksalnym powiązaniom niewidocznym w trybie normalnego funkcjonowania zbiorowości. Pozwalają wskazać te części sieci stabilizujących codzienność, których nie dostrzegamy z powodu ich banalności (Welzer 2010, s. 45).

To wydarzenie, którego tragizm trudno w pełni oddać, jest oczywiście pod pewnymi względami niezwykle. Jednak pod innymi nie różni się tak bardzo od rzeczy wydarzających się codziennie w szkołach, gdzie różni aktorzy ciągle wchodzą w relacje, wykorzystują się nawzajem, przechwytyją cudze intencje, nawzajem mieszają sobie szyki. Jeśli ontologia zdjęcia klasowego odsyła do pedagogiki antropocentrycznej, to huragan Katrina możemy uznać za metamodel pedagogiki nie-antro-

pocentrycznej. Poniżej postaram się wskazać na najważniejsze konsekwencje związane z przyjęciem takiego modelu: płaskiej i relacyjnej ontologii dotyczącej edukacji i uznaniem pedagogicznej wersji zasady irredukcji, która mogłaby brzmieć następująco: *nic samo w sobie nie jest ani redukowalne do tego, co pedagogiczne, ani nieredukowalne do niczego innego*.

Po pierwsze, należałoby rozumieć to, co edukacyjne jako dynamiczne relacje między aktorami bez wskazywania między nimi ontologicznej przepaści. Zatem, pod względem ontologicznym: ludzie, zwierzęta, teorie rozwoju poznawczego, metodyki konstruktywistyczne, pedagodzy, dzieci, ADHD, dyskursy władzy, *gender*, lekcje religii, rekolekcje, karty pracy, etc., są sobie równoważni. Nie posiadają esencji, a jedynie relacje, z których są zbudowani, które wyznaczają to, czym są (każdy z tych aktorów sam jest krótszą lub dłuższą, mniej lub bardziej stabilną siecią). Żaden z nich nie zajmuje jakiegoś *a priori* wyróżnionego miejsca. Kierunek determinacji działania nie jest określony z góry (np. tylko ludzie działają, dyskursy lub ideologie), ale wymaga wyjaśnienia w każdym konkretnym przypadku. Ludzie działają, ale i rzeczy mogą działać na sposoby niedostępne ludziom, *gender* może być aktorem, transport miejski i leki na ADHD – ich miejsce w sieci to kwestia do rozstrzygnięć empirycznych. Przy takim rozumieniu edukacji zdolność do działania jest rozproszona, a badanie powinno być skupione na ustalaniu elementów sieci sprawstw (m.in. którzy aktorzy są kluczowi?).

Odwołajmy się do naszego przykładu. Oczywiście można z góry założyć, że to kapitalizm wykorzystując tragiczne okoliczności, ustanowił podstawową logikę zmiany funkcjonowania szkół, sytuacji dzieci i nauczycieli. Można powiedzieć, że to nieodpowiedzialni ludzie, niedbający o przygotowanie miasta pozwolili na taką tragedię. Można również winą obarzyć los, pogodę, etc. Każde z tego typu wyjaśnień, uprzywilejowując określoną ramę ontologiczną i przyznając pierwszeństwo faworyzowanemu przez nią bytom, zawiera tylko część odpowiedzi (widoczną już z miejsca, z którego zadajemy pytanie). Przytoczmy fragment, w którym J. Law charakteryzuje podstawowe założenia teorii aktora- sieci:

[J]eśli pragniemy zrozumieć mechanikę władzy i organizacji, ważne jest, aby nie rozpoczynać od zakładania tego, co chcemy wyjaśnić. Przykładowo, dobrym pomysłem jest to, by nie traktować jako danego faktu, że istnieje jakiś makrospołeczny system z jednej strony, zaś z drugiej pochodne w stosunku do niego skrawki mikrospołecznego konkretnego. Jeśli tak uczynimy, odetniemy sobie drogę do wielu ciekawych pytań odnośnie do władzy i organizacji. Zamiast tego powinniśmy zacząć od czystej tablicy. Możemy na przykład rozpocząć od interakcji i założyć, że istnieją tylko interakcje. Następnie, możemy zadać sobie pytanie, jak to się dzieje, że niektórym interakcjom udaje się mniej lub bardziej ustabilizować i odtworzyć się: w jaki sposób przelamują opory tak, iż zdają się wchodzić na poziom „makrospołeczny”; jak to się dzieje, że wydaje nam się, iż wytwarzają jako rezultaty takie

znane zjawiska, jak: władza, sława, rozmiar, zasięg bądź organizacja. Takie właśnie jest jedno z zasadniczych założeń teorii aktora-sieci: że Napoleonowie nie różnią się jakościowo od drobnych rozrabiaków, a firmy pokroju IBM od kiosków z gazetami. Jeśli są więksi, to powinniśmy zbadać, jak do tego dochodzi; innymi słowy, w jaki sposób rozmiar, władza i organizacja są wytwarzane (Law, 2014, s. 216).

Najważniejszą dyrektywą empirycznej metafizyki jest nakaz podążania za aktorem, co oznacza śledzenie sposobów, w jakie jedne byty przekładane są na drugie. Na przykład, jak troska o informację zwrotną dotyczącą postępów w nauce jest przekładana na formularze ocen opisowych, funkcjonowanie dzienników elektronicznych, świadectwa szkolne, konieczność wywiadówek. To pozwala na ujawnienie skomplikowanych sieci powiązań pomiędzy aktorami.

Ze słów J. Lawa wyczytać można drugą ważną konsekwencję: to, co edukacyjne tworzone jest przez byty, które z konieczności edukacyjne być nie muszą. Edukacyjność jest atrybutem sieci, a nie poszczególnych podmiotów wchodzących w jej skład. Tak rozumiana edukacja jest rzeczywistością ontologicznie otwartą/niedomkniętą, choć stale domykana, np. przez akty prawne, działanie instytucji, zamknięte drzwi pokoju nauczycielskiego, dzwonki kończące lekcje, gmachy szkolne, etc. Jej otwarcie polega na tym, że wciąż pojawiają się nowe byty, które „trzeba brać pod uwagę”. Wpływają one na funkcjonowanie ustabilizowanych już elementów, które nie budzą naszej wątpliwości, że edukacją są. Oczywiście huragan przywołany przeze mnie powyżej dramatycznie zmienił to, co edukacyjne, ale także mniej spektakularni i złowieszcy aktorzy mogą to robić, np. wszy na głowach trzecioklasistów. Małe pasożyty stają się aktorem, oddziałującym na rzeczywistość edukacyjną, podobnie jak są nimi uznający je za zagrożenie ludzie. Wszy wpływają na organizację przestrzeni szkoły, zachowania uczniów i nauczycieli, rozmowy rodziców, ich niepokój, są omawiane na wywiadówkach, powodują określone czynności sanitarne, uruchamiają stereotypy, etc. „Wszy w szkole!” stają się edukacyjnie istotne, są częścią edukacyjnego *oikos*, nawet jeśli na krótko (a ich samych nie chcemy nazywać częścią procesu wychowania/kształcenia). To implikuje rozumienie edukacji nie jako zamkniętego systemu, który pod wpływem drażniącego go otoczenia wewnątrznie się modyfikuje według swojej edukacyjnej logiki (*vide* Luhmann), systemu wchodzącego w mniej lub bardziej sporadyczne relacje z zewnątrz (edukacja i kontekst), ale jako skomplikowane sieci, do których przyłączane i odłączane są coraz to nowe elementy o różnym statusie ontologicznym, uzyskujące swą edukacyjność właśnie dzięki byciu w modyfikowanej przez siebie i/lub stabilizowanej sieci. Taka nie-antropocentryczna ontologia edukacji daje szansę ująć na jednej płaszczyźnie aktorów uczestniczących we wspomaganiu rozwoju, ujmowanych dotąd jako istniejących w różnych ontologicznych krainach. Otwierając się na empirię, pozwala na większe docenienie złożoności świata edukacji. Zbliża do siebie pedagogikę, pozostałe nauki humanistyczne, społeczne i przyrodnicze,

ponieważ byty/relacje rzadko chcą trzymać się wyznaczanych w akademii dyscyplinarnych podziałów, stale mieszając się ze sobą.

Konkluzja

Życie w szkołach nigdy nie toczy się w zamkniętym szczelnymi granicami królestwie tego, co społeczne. Uczniowie, nauczyciele, rodzice nigdy nie żyją jedynie między sobą. Zawsze wchodzą w złożone relacje z przedmiotami, zwierzętami, roślinami. Te relacje nie są jedynie pochodną, gorszą wersją, substytutem relacji międzyludzkich, nie są też jedynie materialnym przedłużeniem symbolicznych relacji władzy. Edukacja w warstwie dyskursywnej jest antropocentryczna (nowoczesna), uznając rozwój tylko ludzkich aktorów i ich potencje za powód swojego działania, jednak rozwija przy tym zbiorowości złożone i z nieludzkich aktorów. Pomimo że drzewa, autobusy, zarazki, długopisy czy ławki przegrywają walkę o nasze zainteresowanie z dyskursami, ideologiami i neoliberalizmem, to aktywnie tworzą to, co edukacyjne, w sposób, którego nie da się opisać jedynie poprzez odwołania do słownika zagrożeń. Rzeczy i nieludzie nie są dodatkiem do stabilnych światów edukacyjnych. Bez rzeczy nie ma wychowania.

W ramach swojego tekstu starałem się rozwijać tezę, że potrzebujemy perspektywy innej niż ontologia zdjęcia klasowego, będącej w stanie uchwycić złożoną obecność pozaludzkich aktorów. Korekta antropocentrycznej ontologii daje szansę na lepsze rozumienie świata edukacji, co za tym idzie, umożliwia jego krytykę i daje możliwość tworzenia projektów organizowania środowisk nauczania/uczenia się w większym stopniu uwzględniających to, co pozaludzkie.

Taka perspektywa stawia równocześnie wiele wyzwań. Między innymi pytanie o to, czym jest wspieranie ludzkiego rozwoju, jeśli uznamy relacyjność aktorów i każemy podzielić się sprawstwem z innymi elementami sieci, której są częścią. Jeśli nie tyle ludzie wychowują ludzi ani nawet nie tyle środowiska wychowują ludzi, ile środowiska wspierają rozwój środowisk, rozumianych jako nie(tylko)ludzkie relacje, to jaka aksjologia pedagogiczna jest możliwa? Więcej pytań niż odpowiedzi. Jedno jest pewne. My pedagodzy nigdy nie byliśmy konsekwentnie nowocześni.

Bibliografia

- ABERTH J., 2012, *Spektakle masowej śmierci. Plagi, zarazy, epidemie*, przeł. L. Karnas, Świat Książki, Warszawa.
- ABRISZEWSKI K., 2012, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora- sieci Bruno Latoura*, UNIVERSITAS, Kraków.

- ABRISZEWSKI K., 2013, *Kulturowe funkcje filozofowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- BAKKE M., 2012, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- BARATAY É., 2014, *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*, przeł. P. Tarasewicz, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk.
- BARAŃSKI J., 2007, *Świat rzeczy. Zarys antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BIŃCZYK E., 2007, *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków.
- BÖHME H., 2012, *Fetyszyzm i kultura*, przeł. M. Falkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BRAIDOTTI R., 2014, *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa.
- BRAUDEL F., 1999, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa.
- BROWN K., 2016, *Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne*, przeł. T. Biedroń, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- CHUTORAŃSKI M., 2013, *Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?*, Studia Pedagogiczne, LXVI.
- CHUTORAŃSKI M., 2015, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (72).
- CHUTORAŃSKI M., 2016, *Nie(tylko)ludzka pedagogika?*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformacyjne aspekty hermeneutyki edukacji*, K. Węc, A. Wierciński (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- CHUTORAŃSKI M., MAKOWSKA A., 2016, *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*, *Parejza*, nr 1 (5).
- CLARK D., 2011, *Zarazki, geny a cywilizacja. Jak epidemie ukształtowały świat w którym żyjemy*, przeł. D. Olesiejuk, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- DIAMOND J., 2012, *Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw*, przeł. M. Konarzewski, Pruszyński i S-ka, Warszawa.
- DOMAŃSKA E., 2008, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, *Kultura Współczesna*, nr 3.
- FOLTZ R. C., 2010, *Czy przyroda jest sprawcza w znaczeniu historycznym? Historia świata, historia środowiska oraz to, w jaki sposób historycy mogą pomóc ocalić Ziemię*, przeł. A. Czarnecka, [w:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- HACKING I., 2015, *Konstrukcja społeczna „czego”?*, przeł. E. Bińczyk, [w:] E. Bińczyk, A. Derra, J. Grygień (red.), *Horyzonty konstruktywizmu. Inspiracje, perspektywy, przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- HARAWAY D., 1998, *Manifest Cyborga*, przeł. E. Franus, *Magazyn Sztuki*, nr 17, http://magazynsztuki.eu/old/archiwum/post_modern/postmodern_9.htm (dostęp: 15.03.2016).
- HARAWAY D., 2008, *When Species Meet*, University of Minnesota Press, London, Minneapolis.
- HARMAN G., 2016, *Książę sieci. Bruno Latour i metafizyka*, przeł. G. Czemieli, M. Rychter, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa.
- KLEIN N., 2009, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, przeł. H. Jankowska i in., Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa.
- KRAJEWSKI M., 2013, *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa. *Kultura Współczesna*, nr 3.
- LACAPRA D., 2010, *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*, przeł. K. Bojarska, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- LATOUR B., 1993, *Pasteurization of France*, przeł. A. Sheridan, J. Law, Harvard University Press, Cambridge–Massachusetts–London.
- LATOUR B., 2010, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, UNIVERSITAS, Kraków.

- LATOUR B., 2011, *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. M. Gdula, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- LATOUR B., 2012, *Klucz berliński albo jak robić słowa za pomocą rzeczy*, przeł. M. Smoczyński, [w:] K. Gutfrąski, A. Hendriks, I. Moreiry, A. Szyłak, L. Vergary (red.), *Materialność*, Instytut Sztuki Wyspa, Gdańsk.
- LAW J., 2014, *Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ladu, strategia i heterogeniczność*, przeł. K. Abriszewski, [w:] E. Bińczyk, A. Derra (red.), *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*, 2011, A. Mica, P. Łuczeczeko (red.), Wydawnictwo Orbis Exterior, Pszczółki.
- MUMFORD L., 2012, *Mit maszyny*, t. 1, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MUMFORD L., 2014, *Mit maszyny. Pentagon władzy*, t. 2, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NOWAK A.W., 2013, *Myśleć globalnie, badać lokalnie. Tyrania chwili, przemoc strukturalna nowoczesny system-świat*, Przegląd Kulturoznawczy, nr 2(16).
- NOWAK A.W., 2016, *Wyobraźnia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- OLSEN B., 2010, *Kultura materialna po tekście*, przeł. P. Stachura, [w:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- OLSEN B., 2013, *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, przeł. B. Schallcross, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- PICKERING A., 2014, *Nowe ontologie*, przeł. T.Sz. Markiewka, [w:] *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, red. E. Bińczyk, A. Derra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, 2008, J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- SULIKOWSKI A., 2013, *Posthumanizm a prawoznawstwo*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- WAAL F. DE, 2016, *Bystre zwierzę. Czy jesteśmy dość mądry, aby zrozumieć mądrość zwierząt?*, przeł. Ł. Lamża, Copernicus Center Press, Kraków.
- WELZER H., 2010, *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?*, przeł. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- WOLFE C., 2010, *What is Posthumanism?*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London.

Towards the non-anthropocentric ontology of the educational

The text is an attempt to develop a non-anthropocentric pedagogy of things, under which a thesis is put up on the necessity of thinking over the education implied by the anthropocentric way of thinking about what is social. By the means of references to posthumanism, social studies on science and technology and, in particular, to the theory of an actor-network, a way of thinking about the ontology of the educational was proposed, allowing to appreciate the relativity, complexity and hybridity of actors inscribed in the most basic level of (not only) educational existence.

Keywords: actor-network theory, posthumanism, education, non-anthropocentric pedagogy