



Dr hab. Paweł Piotrowski
Instytut Nauk Pedagogicznych
Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Olsztyn, dn. 04.10.2022 r.



Opinia
na temat dorobku naukowego i aktywności naukowej
Pana doktora Maksymiliana Chutorańskiego
w związku z ubieganiem się o stopień naukowy doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika
sporządzona na zamówienie Uniwersytetu Szczecińskiego

1. Droga naukowa Habilitanta

Pan Maksymilian Chutorański uzyskał w roku 2011 na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika na podstawie dysertacji „Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta”, której promotorką była Pani prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak. Tym samym spełniony został, niewątpliwie, pierwszy wymóg, jaki przed kandydatami do stopnia naukowego doktora habilitowanego stawia art. 219 ust 1 pkt 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”. Od razu stwierdzę też przy tej okazji, gdyż to akurat zadanie łatwe, iż nie mam wątpliwości, że Habilitant spełnił też warunek zapisany w punkcie 3 wskazanego przepisu prawa, który wymaga, by kandydat wykazywał się „istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury”. Na działania, poprzez które Habilitant spełnił ten nie nazbyt precyzyjnie sformułowany wymóg składają się: współkierowanie międzyuczelnianą grupą badawczą pedagogiki rzeczy, prowadzenie seminarium i grupy badawczej pod nazwą „Pedagogie nieantropocentryczne i dalekiego zasięgu” inicjatyw badawczych funkcjonujących w ramach „Nie-kongresu edukacji”, aktywność w Letniej Szkole Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej (w tym współorganizacja w ramach Letniej Szkoły warsztatów „Pedagogika rzeczy” w roku 2021). Do działań, o jakich mowa, zaliczyć też należy członkostwo Habilitanta w komitetach redakcyjnych dwóch ogólnopolskich czasopism naukowych oraz członkostwo w redakcji czasopisma „Parezja” oraz w radzie naukowej „Filozoficznych Problemów Edukacji”, jak również współpraca w charakterze recenzenta z kilkoma ogólnopolskimi periodykami naukowymi. Na odnotowanie zasługuje też w tym kontekście udział Habilitanta w komitetach organizacyjnych pięciu ogólnopolskich konferencji naukowych oraz uczestnictwo w charakterze prelegenta w kilku naukowych konferencjach, również zagranicznych (w Londynie i Salonikach) oraz krótkoterminowy staż odbyty w ramach programu „Erasmus” w Instytucie Badań i Projektów Europejskich w Lipsku. Maksymilian Chutorański brał też udział w szeregu lokalnych audycji i spotkań popularyzatorskich oraz

dyskusji panelowych. Od roku 2014 jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w latach 2016-2017 był też członkiem Zespołu Badania Kultury Szkoły Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W latach 2017-2020 pełnił funkcję promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim przeprowadzonym na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Mimo, że dość pobieżnie przedstawiłem organizacyjną, popularyzatorską oraz naukowo-badawczą działalność Habilitanta o zasięgu wykraczającym poza macierzystą uczelnię, to już ta charakterystyka wydaje mi się wystarczająca do stwierdzenia, że spełnia On wymóg zapisany w art. 219 ust. 1 pkt. 3 ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”.

Dodam jeszcze, gdyż prawdopodobnie nie będzie ku temu już lepszej okazji, że doktor Maksymilian Chutorński jest obecnie zatrudniony na stanowisku badawczo-dydaktycznym adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego

2. Publikacja wskazana przez Habilitanta jako główne osiągnięcie – monografia „Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej”

Jako swoje główne osiągnięcie naukowe doktor Maksymilian Chutorński wskazał autorską monografię „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej” (Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2020, 267 stron). Merytoryczna zawartość pracy zaczyna się od scharakteryzowania przez Autora wyznaczników pedagogiki antropocentrycznej, sprowadzających się do trzech zasad, swego rodzaju aksjomatów wszystkich pedagogik i pedagogii powstałych, funkcjonujących i rozwijanych w ramach antropocentrycznej perspektywy. Pierwsza z tych zasad, które Autor z jakichś względów, nieznanym piszącemu to słowa, postanowił wyrazić w imperatywno-nakazowej formie, brzmi: „Będziesz oddzielał ludzi od nie ludzi!” (*Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...*, s. 42 i n.). Mimo, że kilka stron wcześniej wskazuje, za Ewą Bińczyk, możliwość wyodrębnienia czterech głównych postaci antropocentryzmu (aksjologicznej, metodologicznej, ontologicznej i poznawczej), to jednak charakterystykę pierwszej zasady zaczyna Autor od mocnego stwierdzenia: „Przyjęcie Pierwszej Zasady to uznanie ontologicznej przepaści między ludźmi i wszystkimi bytami, które nimi nie są” (s. 42). Nieco zbyt łatwe, w moim odczuciu, przejście do porządku dziennego nad znaczeniem różnic, między poszczególnymi odmianami antropocentryzmów (a dokładniej mówiąc, uznanie, że te odmiany nawzajem się implikują, toteż owe różnice nie są szczególnie doniosłe ani kluczowe) sprawiło, że zacytowane przed chwilą zdanie było już w momencie jego formułowania – mam takie wrażenie – przedzałożeniem wyznaczającym kierunek i charakter przeprowadzonej na kolejnych stronach pracy krytyki antropocentrycznego punktu widzenia. To natomiast sprawiło, że celny atak na najbardziej skrajne stanowiska uznał Autor za w równym stopniu celny w odniesieniu do całej dotychczasowej pedagogiki, jako mającej w sobie wpisaną antropocentryczną perspektywę. Z tym ostatnim twierdzeniem osobiście się zgadzam, a nawet idę dużo dalej w tym kierunku, będąc przekonany, że każda możliwa pedagogika jest w pewnym sensie (i do pewnego stopnia) antropocentryczna nieuchronnie i ze swej istoty. Z tego rodzaju stanowiskiem nie

zgadza się Autor „Nie(tylko)ludzkich wymiarów edukacji...”. Jednakowoż, rozciągając wspomnianą krytykę poglądów, które dziś większość badaczy, ale także opinii publicznej, uznałoby za skrajne, na pedagogikę w ogóle. Autor imputuje, moim zdaniem, wielu współczesnym nurtom pedagogiki i równie wielu pedagogom cechy, których one nie mają, przypisując globalnie ich przedstawicielom udział w obronie poglądów, których w istocie bronią dziś stosunkowo nieliczni, mianowicie przekonania o naturalnej aksjologicznej wyższości istot ludzkich nad wszelkimi innymi istotami i obiektami oraz – co bardzo ważne – uzasadniania tym przekonaniem przyznania sobie prawa do dowolnego rozporządzania tymi ostatnimi i odmówienia im poszanowania. W tej nenie Autor coraz bardziej się utwierdza na kolejnych stronach pracy. Wpływ tego twierdzenia na kształt zaprezentowanej w pracy propozycji, na kształt projektu pedagogiki nieantropocentrycznej, jest duży i wyraźny. Ja natomiast mam co do tego poglądu poważne zastrzeżenia. Po pierwsze, nie wydaje mi się konieczne, ani nawet potrzebne, utożsamianie podmiotu (poznania, wartościowania, działania, preferowania) przeciwstawianego akcydentalnie i prowizorycznie przedmiotowi (jak wcześniej) z Lyotardowskim Podmiotem historii, który rzeczywiście jest antropocentryczny w każdym z czterech wyróżnionych przez Ewę Bińczyk sensów. A skoro tak, to ani asertowanie, ani postulowanie ontologicznej aż przepaści między ludźmi i tym wszystkim, co nie jest człowiekiem nie wydaje mi się konieczne, co jednak nie lokuje mnie przecież wcale poza antropocentryczną perspektywą. Po wtóre, sądzę, że w teoretycznych debatach w pedagogice (aczkolwiek mniej w socjologii, a dostrzegam niejaki przejawy socjologizmu w koncepcjach, do których Habilitant nawiązuje w swych pracach, jak i w jego autorskich propozycjach) często pojęcie „człowiek” występuje jako pojęcie o charakterze technicznym, a nie biologicznym czy etycznym – ani jakoś specjalnie przez wielkie „C” pisane, ani niekoniecznie przez małe. Mówimy o człowieku, bo ludźmi jesteśmy i do ludzi kierujemy to, co mówimy, ludzi próbując w tym poznać i zrozumieć, i dla ludzi znaleźć propozycje i rozwiązania, ludzi zaprosić do współpracy. Nie wynika z tego od razu, że robiąc tak odbieramy innym istotom, nie będącym ludźmi, prawo do analogicznego „centryzmu”, ani że tym samym przyznajemy sobie prawo do jakiegoś władztwa nad tymi innymi czy ich moralnego deprecjonowania. Zatem, nawet jeśli konsekwencją jest tu rzeczywiście techniczne oddzielenie tego, co ludzkie, od nie-ludzkiego, to jednak przecież nie jest ono, jak uważa Maksymilian Chutorński, radykalne (*Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...*, s. 145).

Owszem, ja także jestem zdania, że takie różnicowanie ma zawsze sens aksjologiczny, ale niekoniecznie zawsze przede wszystkim taki i nie zawsze musi być i jest podejmowane z intencją umniejszania wartości kogoś lub czegoś. Może mieć, na przykład, charakter techniczno-praktyczny (brzmi to dość niefortunnie, jak nazwa takiego przedmiotu realizowanego przed laty w szkole podstawowej: „zajęcia praktyczno-techniczne”, w skrótnym akronimie „zet-pe-te”). Żeby zilustrować, o co mi chodzi, proponuję wyobrażenie sobie takiej oto dramatycznej sceny: strażak stara się uratować ofiary uwięzione w płonącym budynku, została tylko chwila, bo wszystko wskazuje na to, że za moment oderwie się belka stropowa i zablokuje jedyną drogę ewakuacji, w pokoju jest mały chłopczyk, chomik i rozczulający pluszowy miś. Strażak nie jest w stanie zabrać ze sobą całej trójki – musi wybrać, a w tym celu różnicować. Ma do dyspozycji różne kryteria różnicowania (a tym

samym wartościowania, ale pojętego bardzo szeroko), nie tylko: człowiek versus nie-człowiek, ale także: żywa istota-artefakt, obiekt lekki-cięższy, obiekt znajdujący się bliżej bądź dalej, obiekt poręczniejszy w transportowaniu i taki, który jest mniej poręczny, łatwopalny lub nie-aż-tak-latwopalny. Czy naprawdę to nasz aksjologiczny antropocentryzm, każący umniejszać znaczenie każdego obiektu nie będącego człowiekiem, zmusza nas do uznania za dziwne, niezrozumiałe czy wręcz nienormalne, gdy później ów strażak na pytanie: „Dlaczego postanowiłeś akurat miśia uratować z tego pożaru” odpowie z dramatyczną powagą: „ho był najbliżej” albo „ho był najlżejszy”? Czy, z kolei, uznamy za tak samo dziwne, nienormalne i niezrozumiałe, gdy bardzo duży i silny pies płci żeńskiej wyniesie najpierw z płonącego pomieszczenia swoje szczenięta, a nie towarzyszącego im człowieka? Ośmielam się przypuszczać, że w obu przedstawionych przypadkach nawet Peter Singer nie zgłaszałby zasadniczych wątpliwości.

Spróbuję ująć to jeszcze nieco inaczej. Otóż, „spełniam” aktu, w którym dociera do mnie bezpośrednia treść doświadczenia jestem zawsze z konieczności „ja”. I nie kwestionuję tej okoliczności, ani nawet nie problematyzuję jej zaakceptowanie tego, iż poza tą bezpośrednią treścią w doświadczeniu przychodzi coś jeszcze oraz, że być może nie wszystko co w tym zjawisku występuje ma charakter aktowy. Co istotniejsze, nie kwestionuję tamtej konstatacji również uznanie, iż owo „ja” nie jest jedynym, całkowitym, wyłącznym czy bytowo samodzielnym (w sensie ontologicznym), samowystarczalnym „spełniam” owego aktu i że w treści tego aktu nie są dane, jako samoprezentujące się, jego uwarunkowania i źródła. To wszystko nie jest w stanie zanegować tej elementarnej roli „ja”. Niektórzy skłonni są uznawać realną możliwość zachodzenia pewnych zjawisk poznawczych (ponieważ, jak twierdzi doktor Maksymilian Chutorński, poznając robi się zawsze coś więcej, niż tylko poznaje, edukując robi się zawsze coś więcej niż edukuje itd., z czym zresztą trudno się nie zgodzić, to ujmę to nieco inaczej: zjawisk prowadzących do powstania, między innymi, rezultatów poznawczych), które w ogóle nie mają aktowego charakteru i w których „ja”, subiektywność, indywidualność, podmiotowość ulega jakby rozplynięciu się czy stopieniu z jakąś inną istnością, Bytem. Akceptacja możliwości iluminacji nie wymaga jednak, hynajmniej, zanegowania aktowości wielu innych – większości – zjawisk (znów muszę zastosować to długie sformułowanie) prowadzących do powstania, między innymi, rezultatów poznawczych. Nie wyklucza ich aktowego charakteru z elementarną rolą subiektywność, „ja”, jako warunku ich możliwości. Zatem, poza tymi szczególnymi przypadkami, świat każdej istoty ma strukturę egocentryczną. Być może istnieją jakieś istoty trwające nieprzerwanie w stanie iluminacji, ale, póki co, nic o tym nie wiemy. Ponieważ ludzie, podobnie zresztą jak wiele innych gatunków biologicznych, ma tendencję do życia stadnego, predysponuje ich to do podejmowania wspólnych przedsięwzięć w swoim gronie, przeto – siłą rzeczy – pomiędzy sobą ludzie zaczęli rozpoznawać podobieństwo swoich doświadczeń i uzgadniać je. Od dnia swoich narodzin, albo i jeszcze wcześniej, mam kontakt przede wszystkim z ludźmi i należę pod tym względem do zdecydowanej większości. W związku z tym najefektywniej, co niekoniecznie znaczy, że efektywnie, potrafię się komunikować z ludźmi. Tym sposobem dochodzi do tego, ujmując rzecz w kardynalnym skrócie i uproszczeniu, że nasz epistemologiczny egocentryzm staje się równocześnie epistemologicznym antropocentryzmem. I tego zazwyczaj się nie da cofnąć.

odwrócić, unieważnić. Uważam, że dobrze znam moją żonę i vice versa. Czasem okazuje się, że w tym samym niemal czasie myśleliśmy niemal dokładnie to samo i Ona mówi coś, co ja właśnie miałem powiedzieć. Ale nie jesteśmy i nie będziemy nigdy epistemologicznie jednym podmiotem, jedną świadomością „ja”, jedną intencjonalnością, choć, jak sądzę, potrafimy się całkiem nieźle porozumieć i ze względu na współdzielenie wielu, większości aspektów bycia w świecie, częstokroć realizujemy działania w oparciu o to, co John Searle nazywał umownie „intencjonalnością kolektywną”. Owszem, kiedy bawię się z psem w aportowanie patyka, to też realizujemy działanie w oparciu o taką „kolektywną intencjonalność”, ale swój osąd na temat doświadczania przez psa tego uczestnictwa opierać mogę wyłącznie na swoich kategoriach, osadzonych w swojej interpretacji wskazówek o charakterze behawioralnym. To samo można by też powiedzieć o interakcji z człowiekiem, tyle że tu mogę jeszcze na innym, a może po prostu kolejnym poziomie próbować uzgodnić i zweryfikować swój osąd, co rzecz jasna nie gwarantuje powodzenia, ale możliwość taka istnieje. Mogę zapytać, na przykład: „czy to prawda?”, „czy to wszystko, co chcesz mi powiedzieć?”, albo przyznać: „twoje postępowanie wydaje mi się niezgodne z tym, co mówisz”. Być może nie spowoduję tym postępowaniem drodze do uzgodnienia albo weryfikacji swoich ocen, ale możliwe, że się to jednak do tego przyczyni. W przypadku interakcji z psem nie mam do dyspozycji żadnych kolejnych poziomów uzgodnienia czy zweryfikowania swojego osądu na temat jego postrzegania uczestnictwa w tejże interakcji. Mogę rzucić patyk jeszcze raz, i jeszcze raz, ale to tak, jakbym wciąż powtarzał to samo pytanie – nie mogę użyć jego odpowiedzi do postawienia kolejnego pytania, na następnym poziomie. A patyk jest jeszcze mniej rozmowny. W jaki inny sposób mam zaprosić patyka do współpracy z ramach zabawy z psem w aportowanie, jeśli nie odciskając na nim piętno antropocentrycznej przemocy – podnosząc i rzucając? A to przecież nie zasługuje na miano zaproszenia do współpracy. W jaki sposób to samo ma zrobić pies, jeśli nie odciskając na patyku piętna „dogocentrycznej” przemocy i przy okazji śladów zębów? Przedstawiam ten przydługi wywód po to, by uczynić mniej głośnym następujące stwierdzenie: uważam, że propozycja nieantropocentrycznej pedagogiki jest nieantropocentryczna głównie z nazwy, nie proponuje bowiem żadnych alternatywnych efektywnych sposobów zaproszenia nie-ludzkich aktorów, a także części ludzkich, do edukacyjnej współpracy. Natomiast, jeżeli ideę edukacyjnej współpracy porzuci, to albo godzi się na afirmację przemocowości edukacji, albo utożsamia edukacyjność z przypadkowością uczenia się. Owszem, można powiedzieć, że zarówno ta przemocowość, jak i przypadkowość są nimi z antropocentrycznej perspektywy, a jak się ją porzuci, to nie wiadomo. Tylko to znowu otwiera alternatywę zgoła przeciwną do intencji leżących u podstaw posthumanistycznego myślenia, bowiem albo kierując się tą nie-wiedzą (nie-teorią, nie-definicją – Pan doktor Chutorński używa niekiedy takich pojęć w swojej monografii) przestanę antropocentrycznie rozróżniać obiekty w świecie i zacząć rzucać psu do aportowania co popadnie: patyk, nóż, rybkę, dziecko, albo będę czekał, aż pies zacznie rzucać, żebym ja mógł aportować, albo w ogóle nie już nie będę robił, gdyż nie wiem co, bo przecież nie znam wszystkich najbardziej dalekosiężnych skutków moich działań, a tylko antropocentrycznych kategorii używając mogę zakładać, że las nie oczekuje, żebym go podpalił i że może właśnie podpalając go wywołam w dalekiej perspektywie skutki przysparzające światu „chwały”. Ale

co to właściwie tu znaczy „ja wywołani”? Proszę mnie nie winić! (doktor M. Chutorński często używa w swojej monografii wykrzykników) – ja, moja wola to tylko epifenomeny, pojęcia którymi w antropocentrycznej perspektywie nazywa się to, co jest w rzeczywistości „asamblażem”, siecią relacji, do której należą moje ręce, zapalki, wypity alkohol, słoneczna pogoda, monografia „Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji” i tylko wyobraźnia (nieantropocentryczna) zdecyduje, co tam jeszcze.

Pozwolę sobie jeszcze w inny sposób wyjaśnić, o co mi tu chodzi i dlaczego uważam to za bardzo ważne. W tym celu proponuję skoncentrowanie uwagi na zagadnieniu zaproszenia do współpracy. Nie tylko edukacyjnej współpracy, ale w ogóle jakiegokolwiek szeroko pojętej współpracy, także, na przykład, w ramach współtworzonego „asamblaża”. Na zastrzeżenie, że żadne zaproszenie do współpracy nie jest warunkiem istnienia „asamblaża” czy sieci, odpowiem od razu, że nie jest ono także, na dobrą sprawę, w ogóle warunkiem możliwości współpracy. Wydaje mi się, że w najszerszym rozumieniu jako poszczególne przypadki współpracy rozpatrywać można każdą relację: oddziaływanie grawitacyjne, relację między ciecżą a naczyniem, biurkiem a stojącym przy nim krzesłem, moją ręką a rzuconym patykiem, patykiem a aportującym go psem, rozgrywającymi mecz tenisistkami, małżonkami, cząstkami elementarnymi w zderzaczach hadronów, a nawet, co się z potocznym rozumieniem współpracy kłóci, zwalczającymi się stronnictwami. Łatwo zgodzić się ze zwolennikami relacyjnych odmian ontologii, że te relacje, które jako podmioty uchwytujemy i nazywamy, to tylko niewielka i dość przypadkowo wyodrębniona część nieskończonego zbioru hudojących rzeczywistość relacji. Nie ryzykuje się wiele stwierdzając, że relacja wymaga jakiegokolwiek postaci dopasowania między składnikami, nawet jeśli przyjąć, że jest od nich ontologicznie wcześniejsza (i wówczas to ona wyznacza to, jaka to będzie postać dopasowania – tę, podstawową, w moim przekonaniu, odmianę ontologicznego relacjonizmu afirmuje Pan doktor M. Chutorński, a ja osobiście nie mam żadnych poznawczych problemów, by to założenie o pierwotności relacji roboczo zaakceptować). Sądzę, że pojęcie współpracy jest tylko na pozór bardziej antropocentryczne w swej treści, od pojęcia relacji. A proponuję je po to, by zwrócić uwagę, na istotne rozróżnienie, które wprowadza ono do zbioru relacji – na takie, gdzie występuje możliwość wystosowania jakiejś formy zaproszenia do współpracy i takie, gdzie tej możliwości nie ma. Nie dysponuję żadną formą zaproszenia patyka do współpracy w ramach zahawy w aportowanie – włączenie go do tej współpracy skazane jest na odwołanie do strukturalnej, systemowej przemocy: nie czekając na przyzwolenie ze strony patyka, podnoszę go i rzucając. Jedyne, co mogę interpretować jako quasi-pryzywolenie, to moja możliwość przełamania jego oporu (na przykład związanego z masą, z długością, z tym, że ewentualnie nie zauważyłem w pierwszej chwili, że patyk, który sobie upatrzyłem, jest do czegoś przyrośnięty, czyli tak naprawdę nie jest patykiem). Można wprawdzie powiedzieć: „ten patyk pozwala osiągnąć małpie banana”, albo precyzyjniej: „długość tego patyka pozwala osiągnąć”, ale znaczy to tylko tyle, że ta jego własność czyni go podatnym do wykorzystania w pewnym projekcie ukierunkowanym na cel. Jeżeli przyjmiemy, że nie wszystkie zdarzenia są możliwe (co w przypadku nieskończonego zbioru relacji nie jest hynajmniej założeniem oczywistym), to wolno nam uznać, że z istnieniem patyka związana jest potencjalność utraty podatności do wykorzystania w takim czy innym przedsięwzięciu, utraty kompatybilności

w określonym układzie, ale nie wiąże się to istnienie z możliwością jakiegokolwiek formy udzielenia lub cofnięcia zgody na współpracę, na wystąpienie w określonej relacji.

Moim zdaniem elementarnym warunkiem możliwości sensownego mówienia (i myślenia) o edukacji, jest występowanie możliwości wystosowania zaproszenia do (edukacyjnej) współpracy i potencjalność wycofania tej zgody, w tej czy innej formie, w każdym następnym momencie. Jednak muszę też przyznać, że dopiero po lekturze tekstów napisanych przez Habilitanta, nie tylko wskazywanej monografii, pomyślałem po raz pierwszy, że przecież, na przykład, zdania: „nauczyłem swoje figury i pionki szachowe wygrywać” albo „nauczyłem swoją gitarę wydawać melodię” niekoniecznie są pozbawione sensu, tak samo jak mniej pod tym względem kontrowersyjne „nauczyłem swojego psa podawać łapę”. Podobnie zdanie: „coraz lepiej gram z moją gitarą” nie tylko nie musi być postrzegane jako bezsensowne, ale przecież w gramatyce niektórych języków, także tych z rodziny języków indoeuropejskich, taką postać, w dosłownym tłumaczeniu na polski, przyjmują tego rodzaju wypowiedzi. Zawsze postrzegałem to jako swego typu egzotyczność danego języka, którą trzeba w przekładzie zneutralizować, ale możliwe, że to zbyt pochopne przeświadczenie, etnocentryczne z kolei i to dość skrajnie. Jednakże, nadal jestem zdania – i lektura tekstów Maksymiliana Chutorzańskiego nic we mnie pod tym względem nie zmieniła – że zdanie typu: „moja gitara nauczyła się nowych akordów”, „moja piłka nauczyła się częściej wpadać do kosza”, albo „mój (jego, jej) komputer nauczył się Excela” czy też „whiskey nauczyło się mi smakować”, a „koszula nauczyła się na mnie pasować” nie mają sensu. W odróżnieniu od zdania: „moja córka nauczyła się czytać”, a nawet „żaba nauczyła się znajdować wyjście z labiryntu” i „małpa nauczyła się sięgać po banana wykorzystując patyk”. Do sensowności może też nawet aspirować zdanie „małpa nauczyła swój patyk sięgać banana”, ale już nie „patyk nauczył się sięgać dla małpy banana”. Z czego to wynika, jeśli nie z tego, iż edukacja to zawsze także autoedukacja, wymagająca otwarcia na kształcący aspekt uwewnętrznienia doświadczeń, zgody na współpracę z nim, nawet jeśli to uwewnętrznienie i to otwarcie nie wykraczają poza fizjologiczny charakter (jak w przypadku warunkowania instrumentalnego).

Chciałbym pozostać jeszcze przez chwilę specjalnie przy kwestii człowieka, mimo że omawiana monografia dotyczy wykraczania poza antropocentryczną optykę. Tym niemniej człowiek recenzuje tutaj książkę napisaną przez człowieka, więc celowe nawiązanie do ludzkiej perspektywy jest jakoś usprawiedliwione. Otóż, sporo uwagi poświęcił autor negatywnemu wartościowaniu jakim w ramach myślenia antropocentrycznego opatrywane jest „nieczłokożycie”, jak to określił, czy też „życie niewarte przeżycia”. Myślę, że przywołując takie pojęcia nie można się skupiać za bardzo na życiu jako fakcie biologicznym, bo to może prowadzić, a nawet prowadzi, do poznawczych nieporozumień, semantycznych nadużyć i nieadekwatnych ocen. Sądzę, że nie ma żadnego systemowego, strukturalnego zła w samej trosce o to, by człowiek przeżył swoje życie w sposób, w jaki warto je przeżyć, w trosce by uchronić go przed – mówiąc kolokwialnie – zmarnowaniem życia, wręcz przeciwnie. Jednakowoż pod pojęciem życia należy tutaj rozumieć wszystko, co ów człowiek „ma” i wszystko, czym i kim jest, a nie tylko fakt zachodzenia biologicznych procesów. W tym sensie troska o to, by to życie miało taki kształt i bieg, by było warte przeżycia, jest grą o wszystko. Moja troska o to, bym ja i by drugi człowiek, każdy człowiek, każda istota nie

przegrała w grze o wszystko, nie wymaga żadnego uzasadnienia ani usprawiedliwienia – jest nie tyle czymś naturalnym, co oczywistym. Problem, bardzo poważny problem, fundamentalny, który leży gdzieś tam u wspólnych źródeł myślenia poststrukturalistycznego, postmodernistycznego i posthumanistycznego polega na tym, że ową troską, która sama nie wymaga usprawiedliwienia, można z kolei próbować usprawiedliwić wszystko: przemoc, zniewolenie, pogardę i palenie na stosach. Ale żadne, świadome bądź niedostrzegane nadużycia, usprawiedliwiane z cyniczną premedytacją lub w dobrej wierze tą troską, nie mogą zakwestionować jej samej, to znaczy tej jej oczywistości – oczywistości nie mieszczącego się w słowach dramatu wpisanego w perspektywę przegranej gry o wszystko. Paradoks polega na tym, że ta troska poniekąd rzeczywiście wszystko tłumaczy, zatem każde nadużycie staje się też, w jej świetle, do pewnego stopnia usprawiedliwione. Ale kiedy chcemy zahłokować tę możliwość częściowego usprawiedliwienia także i każdego łajdactwa, poprzez zakwestionowania znaczenia wyniku gry o wszystko, to popadamy w pewnego rodzaju nieautentyczność, jakąś formę samoułudy, detronizując jeden mit, a w jego miejsce koronując inny. Zastanawiam się, właściwie od lat się nad tym zastanawiam, nie tylko teraz, pisząc te słowa, na ile ta troska, to zatroskanie, używając heideggerowskiego określenia, daje się oderwać od egocentrycznej perspektywy jednostki, żeby nie powiedzieć mocniej – podmiotu. Nawet nie tyle jako pierwotnego źródła, punktu wyjścia, bo to akurat mniej lub bardziej przekonująco tłumaczy posthumanistycznie zorientowani myśliciele – pewnego rodzaju dialektyką dziejów, w której stan napięć nabrzmiał na tyle, że oderwanie, o którym była wyżej mowa, jest rezultatem swoistej implozji stanu współczesnego świata. Maksymilian Chutorąński także rekonstruuje ten pogląd w swojej pracy. Mnie jednak bardziej interesuje to, na ile owa troska musi, mimo wszystko, pozostać związana z tą wspomnianą egocentryczną perspektywą – czy tak, jak twierdzą niektórzy posthumanistycznie zorientowani badacze możliwe jest jej całkowite oderwanie, uspołecznienie, uwspólnotwienie, czy też jak także i mnic, obok wielu znamienszych, się wydaje, czyli, że to pierwotne związanie zawsze już musi dominować nad tamtą dyseminacją. Przy okazji zastanawiam się, która ze strategii poznawczych jest bardziej arbitralna – czy próba wypełnienia empirycznymi treściami apriorycznych kategorii, krytykowana nie tylko przez przeciwników antropocentrycznego podejścia, czy też próba wtłoczenia apriorycznie założonych treści w skonstruowane na podstawie doświadczenia kategorie – strategia, którą realizują, jak mi się wydaje, ci ostatni.

Treść drugiego z aksjomatów fundujących, zdaniem Habilitanta, antropocentryczną pedagogikę, czyli – jak rozumiem – generalnie całą dotychczasową pedagogikę (por. *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...*, s. 215), zasadę głoszącą, że „Będiesz różnicował w obrębie tego, co ludzkie!” zapożyczył Autor od Rosi Braidotti, która uważa ten tryb różnicowania za charakterystyczny dla humanizmu (por. M. Chutorąński, *Posthumanizm(y) i pedagogika* [w:] M. Chutorąński, A. Makowska (red.), *Rzeczy Kultura – Edukacja*, Szczecin 2019, s. 21). Nawiasem mówiąc, po odrzuceniu pierwszej zasady druga staje się bezprzedmiotowa. Ale warto rozważyć sens tej „drugiej zasady pedagogiki antropocentrycznej”. Jeżeli przyjąć, że tym, co ludzkie jest tylko człowiek we własnej osobie, to już zachowanie człowieka czy motywy leżą w zbiorze „nie-ludzkich” aktantów – jakkolwiek jest to trudne do pojęcia, bo cóż wtedy zostaje jako ten człowiek – to różnicowanie

w obrębie tego, co ludzkie, oznacza po prostu różnicowanie ludzi (ale już nie ich motywów, zachowań, wzrostów, ras, płci, orientacji seksualnych, przynależności partyjnych, wyznań religijnych itd.). Może tedy znaczyć różnicowanie ludzi ze względu na asamblaż, w których współuczestniczą, jednak to byłoby już raczej różnicowaniem w obrębie tego, co nie-ludzkie, przynajmniej w takim samym stopniu, jak różnicowaniem w zakresie tego, co ludzkie, a zatem w ogóle jakimkolwiek możliwym różnicowaniem (jakie mogłoby być jeszcze różnicowanie, poza różnicowaniem w obrębie tego, co ludzkie i/lub w obrębie tego, co nie-ludzkie?). W tym rozumieniu zakaz różnicowania w kręgu tego, co ludzkie, jest równoznaczny z zakazem różnicowania w ogóle. Natomiast jeżeli różnicowanie w obrębie tego, co ludzkie, obejmuje również różnicowanie dotyczące ludzkich zachowań, motywów, potrzeb, intencji itd., to zakaz różnicowania w tym zakresie oznacza postulat uznania, że nie ma jakościowej i aksjologicznej różnicy między morderstwem a wytarciem nosa, gwałtem a pisaniem artykułu naukowego, pójściem z psem na spacer a ludobójstwem, utuleniem płaczącego niemowlęcia a zrzuceniem go z góry Tajget. Być może w ogólnym rozrachunku, w perspektywie wszechświata, nic co dzieje się na jednej małej planecie spośród miliardów układów planetarnych skupionych wokół miliardów gwiazd nie robi istotnej różnicy, toteż różnicowanie jest tu nieuzasadnione a co najmniej jałowe – tego nie wiem. Wydaje mi się jednak, że są bardzo poważne powody by przypuszczać, że taka perspektywa, z której właściwie nic nie ma znaczenia, siłą rzeczy sama nie ma też znaczenia dla jakiegokolwiek ludzkiego czy nie-ludzkiego aktanta, więc śmiało można nie brać jej po uwagę. Trawestując znane stwierdzenie Michela Foucault można powiedzieć, że każde różnicowanie może być potencjalnie niebezpieczne, co jednak nie znaczy, iż tym samym automatycznie jest złe, ani że można go unikać (ani też, że należy tudzież warto go unikać czy, że lepiej będzie go unikać albo, że powinno się je zwalczać).

Z kolei rozpatrywany w kontekście poznawczo-metodologicznym, w optyce wiedzytwórczych zadań pedagogiki jako nauki, ów postulat anonsonowany jako druga zasada pedagogiki antropocentrycznej, jest równoznaczny z domaganiem się ujawnienia i uwzględnienia wszystkich, bez wyjątku (no, bo na jakiej podstawie robić tu wyjątki, różnicować w obszarze nie zróżnicowanego na mocy pierwszej zasady nieantropocentrycznej pedagogiki konglomeratu tego, co ludzkie i co nie-ludzkie?) mediatorów poznawczych, zarówno tych z jakichś względów pomijanych, jak i tych faktycznie nieobecnych bezpośrednio w treści doświadczenia (patrzący nie widzi przecież oka, z użyciem którego patrzy). Ale na tym nie koniec, bo należy także, w myśl zasygnalizowanych postulatów, uwzględnić również wszystkie mediatory, uwarunkowania i źródła tamtych mediatorów. Nie tylko te w miarę typowe dla ludzkich procesów poznawczych, o których co nieco wiemy, lecz także nietypowe oraz związane z nie-ludzkimi uczestnikami, o których wiemy zdecydowanie mniej. Jednakże to, co wiemy też nie powinno mieć tu znaczenia, gdyż wprowadzałoby już na scenę antropocentryczną perspektywę. W którym miejscu przerwać tę sieć, rozrastającą się do niebotycznych rozmiarów, wciąż naprzemiennie analitycznie rozbijaną i syntetyzowaną, wciąż wzbogacającą się o nowe połączenia-relacje? Jeżeli uwzględnić wymiar czasu, a przecież należy go brać po uwagę, rozmiar takiej sieci jest nieskończony, nadto nie ma w niej żadnych orientacyjnych „węzłów”, ze względu na postulowaną jej „płaską ontologię”. W jaki sposób określić granice „asamblaża” inaczej, niż na podstawie arbitralnej decyzji jakiegось, nomen

umen, podmiotu? Czy rozpatrywać w konkretnej sytuacji ucieleśnionego uczenia się „asamblaż” ucieleśniany przez połączony relacją układ człowiek-pies, czy raczej „człowiek-pies-pchła”? A może „człowiek-pies-pchła-inna pchła koleżanka tamtej”? lub „człowiek-pies-ślad zapachowy zostawiony na latarni przez innego psa-latarnia-tamten inny pies-pchła na tamtym innym psie”? Powiniennem w tym ostatnim przypadku umieścić też, rozgalczając sieć, jeszcze gdzieś transformator przesyłowy, elektrownię, pracownika elektrowni, jego współmałżonka, przesoloną zupę z wczorajszego obiadu, sklep, w którym została zakupiona sól, fabrykę w której była warzona, kopalnię soli, górnika z tej kopalni i jego nauczyciela geografii ze szkoły podstawowej. Przepraszam za ten, nie licujący z powagą tematu wywód, ale trudno się momentami oprzeć łatwości kreatywnego potencjału komicznego tego aspektu wspomnianego podejścia.

Co do trzeciej zasady antropocentrycznej pedagogiki, którą rekonstruuje Habilitant, czyli „Będziesz hadał edukację jako edukację!”, to istotnie jest to zasada fundacyjna, aksjomat pedagogiki, który w każdym przypadku jest – wyrażając to językiem fenomenologii – co najmniej pusto spełniany. I jako taki jest ten postulat, nawiasem mówiąc, dość jałowy. Generalnie znaczy tu, że przystępując do badania trzecha mieć jakieś, chociażby mgliste wyobrażenie o tym, czym jest to co spróbujemy zbadać i gdzie tego szukać. Znaczy to także, że chociaż można zawęzić zakres znaczeniowy wspomnianej zasady (np. edukacja jako polityka, edukacja jako narzędzie władzy, współzawodnictwo jako edukacja, praca jako edukacja itp. – każda z tych formuł jest uszczegółowieniem, konkretyzacją formuły „edukacja jako edukacja”) nie da się go poszerzyć, toteż nie poszerza go także zaproponowana przez M. Chutorąńskiego „trzecia zasada pedagogiki nieantropocentrycznej”, tym bardziej, że nie ma z tamtą żadnego treściowego związku, brzmiąc: „Nie będziesz mylił troski o edukację jako praktykę usytuowaną w świecie z redukowaniem świata do edukacji i jej kontekstów” (*Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji...*, s. 57). Nawiasem mówiąc wątpię, czy kiedykolwiek ktoś faktycznie popełnił pomyłkę, o jakiej tu mowa. Aczkolwiek momentami miałem wrażenie, że popełnia ją właśnie sam Autor tej zasady. Doktor Chutorąński nie wyjaśnia – ja w każdym razie nie znalazłem takiego wytłumaczenia w pracy wskazanej jako główne osiągnięcie naukowe w postępowaniu habilitacyjnym – w jaki sposób udaje mu się ocalić pojęcie edukacji (scil. edukacyjności) po tym jak zakwestionował w pierwszych trzech rozdziałach monografii owe trzy zasady antropocentrycznej pedagogiki. Ja to wiem tak: autor pożyczka „antropocentryczne” pojęcie edukacji i modyfikuje jego znaczenie w sposób dopasowujący je do uznawanej przez niego postaci posthumanistycznego światopoglądu. W tym zabiegu zakres znaczeniowy tego pojęcia zostaje tak dalece poszerzony, można by nawet powiedzieć, że rozciągnęły (w takim dość obrazowym rozumieniu tej metafory, tak, na przykład, jak zakładając rozciąga się czepek pływacki albo gumową rękawiczkę), iż na dobrą sprawę można by go zastępować kolejno dowolnym gerundium z przyrostkiem „cja” – przykładowo: kooperacja, permutacja, absorpcja, fermentacja, kapitalizacja, automatyzacja, strukturyzacja, modernizacja, agitacja, karmelizacja, partycypacja, mentalizacja, materializacja itd. A i tak „trzecia zasada antropocentrycznej pedagogiki” pozostaje pusto spełniona.

Treść rozdziału ósmego omawianej monografii, poświęconego pedagogice nieantropocentrycznej dalekiego zasięgu to, w moim odczuciu, taka „gadaninka”, z której

niewiele istotnego wynika i o której ja odniosłem wrażenie, że jest chwilami nie do końca spójna logicznie z sobą samą i z wcześniejszymi partami pracy. Chociaż, z drugiej strony, wynika coś bardzo ważnego z treści tego rozdziału, aczkolwiek nie dla samej omawianej monografii. Bowiem wynika zeń, moim zdaniem, iż te rozważania i postulaty na temat możliwości i potrzeby porzucenia przemocowej, nieuzasadnionej, arbitralnej antropocentrycznej perspektywy, ta opowieść rozwijana we wcześniejszych rozdziałach monografii, to jest trochę takie „bajanie”. Twierdzenia przedstawione w rozdziale ósmym omawianej monografii, zwłaszcza w miejscach odwoływania się autora do propozycji Bruno Latoura są, w moim odczuciu, na wskroś antropocentryczne, a przy tym arbitralne, a i momentami przemocowe. Okazuje się bowiem, że to ludzie mają za zadanie ustalać, co jest, a co nie jest w interesie „nie-tylko-ludzkiej” wspólnoty i włączać do niej to, co jej sprzyja, i eliminować to, co zagraża. Tyle, że nie jest to zadanie do wykonania raz na zawsze, ale wciąż ponawiane, a raczej odnawiające się i wymagające ciągłego monitorowania, gdyż może się zdarzyć, że to co wspólnocie dotąd służyło zaczyna jej zagrażać, albo to, co jej zagrażało, mogłoby jej teraz służyć. Teraz tu ponosi mnie nieco wyobraźnia – czyli może, na przykład, po kolejnych wyborach parlamentarnych. W tymże ósmym rozdziale propozycja nieantropocentryczna znacznie utraciła w moich oczach ze swej domniemanej nowości i bardziej niż wcześniej zaczęła robić na mnie wrażenie nowej nazwy dla funkcjonujących od dawna, bardzo antropocentrycznych, przywołałbym nawet na tę okoliczność neologizm: „antropowładczych” praktyk.

Pierwszych kilka stron dziewiątego rozdziału omawianej monografii to, w moim odczuciu, najlepszy jej fragment (wyjąwszy pierwszy akapit, w którym Autor rekapitułuje dotychczas poczynione w pracy ustalenia, uzasadnione zakwestionowanie określonych typów stanowisk i uargumentowane twierdzenia. Takie podsumowania pojawiają się w tekście rozprawy parokrotnie i mniej hystry czytelnik, czyli na przykład taki, jak piszący te słowa, dopiero po jakimś czasie orientuje się, że to rekapitulacje są cokolwiek na wyrost i że autor bardziej przekonuje, iż to czy tamto zostało już ustalone we wcześniejszych partiach pracy, niż zasadnie konstatuje fakt satysfakcjonującego wypracowania określonych rozstrzygnięć). Na tych stronach panuje przejrzystość, spójność, dostrzeganie ograniczeń i uzasadnionych wątpliwości odnośnie postulowanych rozwiązań oraz umiar (choć także – i może to wpłynęło na moją recepcję tego fragmentu – epistemologiczny antropocentryzm, a wraz z nim powiązane ze sobą celowość i aksjologiczność edukacji). Jest tak do momentu, gdy tok rozważań zostaje skierowany ku kwestiom metodologicznym dotyczącym realizacji hadań zgodnych z postulatami nieantropocentrycznego podejścia. Odtąd wywód, choć nie brak w nim także uzasadnionych i celnych spostrzeżeń, zostaje jednak zdominowany przez – przepraszam za kolokwializm – takie trochę „ględzenie” na temat nie-metody badawczej, eklektycznego łączenia perspektyw, zasięgów, języków narracji i dyscyplin, pójsćia tropem aktora, powiązań i relacji czy oddania głosu nie-ludzkim partycypantom, a raczej wsłuchania się w niego. Przy tym ostatnim wątku pozwolę sobie na krótkie zatrzymanie, po to, żeby nie tyle uzasadnić, bo to wymagałoby więcej miejsca, co usprawiedliwić swoje przeświadczenie, że nieantropocentryczne podejście jest poniekąd skazane, w poszukiwaniu orientacji metodologicznej, na otwartą interpretację, unikającą eksplikowania przedzałożeń, a dzięki temu

zyskującą możliwość swobodnych przeskoków na wszystkich płaszczyznach postępowania badawczego, co jednocześnie sprawia, że rezultaty takiego badania wymykają się metodologicznej krytyce. Mnie osobiście kojarzy się to z dekonstrukcją, ale bardziej radykalną i mniej podporządkowaną metodycznemu rygorowi, niż to było na przykład w ujęciu M. Foucaulta (idąc za przykładem Habilitanta postanowiłem odmienić to nazwisko, chociaż zwykle tego nie robię) czy J. Derridy. Autor przywołuje w „Nie(tylko)ludzkich wymiarach edukacji” przykład wsłuchania się w mowę (jak twierdzi, antropocentryczna perspektywa tylko głos pozwala usłyszeć, ale nie mowę – s. 199) nie-ludzkich „aktorów” zaczerpnięty z pracy E. Baratay „Zwierzęcy punkt widzenia”. Mianowicie, że bywa iż wyrażają oni negatywną opinię na temat dostarczanego im pożywienia redukując produkcję mleka (tamże). Nie ma o tym wzmianki w tekście, ale można się domyślić, że prawdopodobnie owymi „aktorami” w tym przykładzie są krowy. Niezależnie od tego, czy zmniejszona mleczność, jako wysyłany przez krowy komunikat, jest rezultatem procesów biochemicznych z udziałem określonych składników pożywienia, których wystarcza na taką akurat ilość mleka, czy też krowy mają tak w zwyczaju, że dają mniej mleka, gdy nie smakuje im zaoficrowane pożywienie, komunikat ten nie byłby czytelny dla nikogo, może z wyjątkiem krów, ale nie jest to pewne, gdyby wcześniej, na podstawie badań prowadzonych z antropocentrycznego punktu widzenia nie ustalono, że zachodzi zależność między zawartością/jakością pokarmu a ilością wytwarzanego mleka. Gdyby organizm krowi mleko wytwarzał, ale jakimś sposobem nie udostępniał ludzkemu uzurpatorowi, który skąpi na karmieniu rogacizny, wówczas nieantropocentryczne wyjaśnienie wniosłoby coś nowego, ale posługując się wcześniej dokonanym ustaleniem naukowym jako kluczem do interpretacji zaobserwowanego efektu, w rzeczywistości wyraża tylko w pewnego rodzaju nowomowie to, co z innej perspektywy badawczej nie tylko także dałoby się ustalić, ale co *de facto* już z niej ustalono. W tej okoliczności widzę metodologiczną słabość omawianej pracy Maksymiliana Chutorzańskiego (który wprawdzie ujawnia w tej pracy metodologiczny rys swoich badawczych poszukiwań, ale w moim odczuciu zbyt ogólnie został on scharakteryzowany, co umożliwia zrzucenie każdej krytycznej uwagi pod adresem prezentowanej propozycji na karb admienności reprezentowanego paradygmatu i niezdolności krytyka do wykroczenia poza antropocentryczną perspektywę), jak również prezentowanej w niej koncepcji, ale także niektórych chętnie przywoływanych przez niego autorów, zwłaszcza Bruno Latoura. To chyba głównie przez to, mimo uważnej, jak sobie schlebiam, lektury pracy, nie dowiedziałem się, w gruncie rzeczy, jaki problem naukowy współczesnej pedagogiki Autor próbował w niej rozwiązać i – siłą rzeczy – jakie zaproponował dla niego rozwiązanie.

Przy okazji pozwolę sobie jeszcze wspomnieć o jednej kwestii, związanej z posthumanistycznym stylem myślenia spod znaku Bruno Latoura, z której jednak nie chciałbym robić zarzutu Habilitantowi, bo choć jest obecna w jego monografii, jednak sam nie jestem na tyle znawcą tego zagadnienia, aby nadać tej uwadze rangę czegoś więcej, niż prywatnej impresji. Jednocześnie sprawa wydaje mi się dość ważna w kontekście prób aplikacji założeń, uzasadnień i też tego nurtu współczesnej myśli do problematyki edukacyjnej. Otóż, mam wrażenie, że pomija się w nim kwestię bogactwa życia wewnętrznego, psychicznego, jeśli ktoś woli, nawet niekoniecznie tylko ludzkiego, bowiem nie jest konieczne przyjmowanie

założenia, że tylko ludziom coś takiego przysługuje. To przemilczenie jest poniekąd zrozumiałe: nie tylko nowy materializm, ale każdy materializm ma pewne problemy z zagadnieniem życia wewnętrznego, a do tego dochodzi dążenie do osłabienia wagi pojęcia podmiotu. Wreszcie, uwzględnienie zjawiska życia psychicznego różnicuje, siłą rzeczy, nie tylko w obrębie tego co nie-tylko-ludzkie (są powody by wątpić, jakoby patyk, mech czy ameba doświadczali bogactwa i złożoności życia wewnętrznego, w tym, na przykład, dylematów moralnych i wzruszeń estetycznych), ale także wśród ludzi. Wydaje mi się, choć, jak zaznaczałem, nie jestem znawcą tego zagadnienia, że odmiana posthumanizmu, która jest najbliższa Habilitantowi, zadowala się, w zakresie zagadnień psychologicznych, powrotem do pewnej okrojonej wersji behawioryzmu, rozpoznając w ewentualnych motywach psychologicznych jeden w zasadzie rodzaj mechanizmu – afekt. Tym sposobem wyrugowana zostaje, czy może usunięta z pola widzenia, na przykład cała problematyka metafizyczno-egzystencjalna (nie twierdząc, że tak zwane życie wewnętrzne jest jej źródłem, ale zwrócenie na nie uwagi nie pozwala jej nie dostrzec). Tym sposobem troska matki o dziecko, lęk przed śmiercią, cierpienie w chorobie, lojalność w przyjaźni, tęsknota za Absolutem, pragnienie sensu – wszystko to podpada pod pojęcie afektu w układzie („asamblażu”): afekt-obiekt na który ów afekt oddziałuje. Najważniejszą z nauk staje się natomiast coś w rodzaju „supersocjologii”, której przedmiotem badania jest społeczeństwo pojmowane jako wszystko co jest na świecie (albo: wszystko, co jest na świecie, pojmowane jako „superspołeczeństwo”). Nie wiem, czy jest tu miejsce dla jakiejś pedagogiki, nawet tej nieantropocentrycznej. Wątpię w to. Innymi słowy: nie mam przekonania, czy mówienie w takim kontekście o pedagogice, w tym postulowanie pedagogiki nieantropocentrycznej, ma jeszcze jakikolwiek sens, bo i trudno wskazać, czym by się ona miała od tej „supersocjologii” różnić i co by mogła zanferować, czego nie ma tamta. Przeto, wydaje mi się, że twierdzenie, iż antropocentryczna pedagogika redukuje pole badawcze, a nieantropocentryczna tego nie robi, można uznać za zasadne jedynie kontekstualnie.

Przy tej okazji chciałbym dodać jedną uwagę na temat kwestii różnicowania, słusznie rozpoznaną przez myśl posthumanistyczną jako problem, ale potraktowaną przezeń, moim zdaniem, zbyt ogólnikowo – bez należytego zróżnicowania, nomen omen. Owszem, hasło „każdy inny wszyscy równi” okazało się w wielu konkretnych kontekstach społecznych wypraną ze stosownego znaczenia fasadą i wydmuszką, ale to jeszcze nie dowodzi, że nie jest ono prawdziwe (tak jak, na przykład, to, że wiele obiecywanych w konkretnych kontekstach społecznych dożgonnych miłości nie przetrwało próby czasu nie dowodzi, że dożgonna miłość nie jest możliwa, czy nie występuje, a jedynie, póki co, tego, że nie zawsze występuje tam, gdzie została przyrzeczona). Jeden obiekt różni się od dwóch obiektów, jedno usytuowanie różni się od drugiego, a doświadczenie różnicy zawsze już ma sens aksjologiczny. Jednakże związane z tym niebezpieczeństwo, a nawet więcej – zło, pojawia się gdy każdą aksjologię utożsamia się z aksjologią moralną i dystynkcje typu: więcej-mniej, bliżej-dalej, mocniej-słabiej, szybciej-wolniej, dłużej-krócej przekłada się każdorazowo na rozróżnienie postaci: lepiej-gorzej. W każdym przypadku, a więc także i wówczas, gdy brak jakichkolwiek zasadnych ku temu powodów. Jednocześnie i to rozróżnienie ma swoje fundamentalnie istotne zastosowanie, zaś jeden z najważniejszych problemów w dziejach polega na rozpoznaniu klasy

przypadków, wymagających przywołania właśnie jego, z wszystkimi tego konsekwencjami, bliższymi i dalszymi, względnie łatwo przewidywalnymi oraz tymi, których przewidzenie wydaje się leżeć na granicy możliwości umysłu skończonego, lub nawet poza tą granicą (sam Habilitant poświęcił swego czasu sporo miejsca temu zagadnieniu w artykule „Kontrowersje wokół moralnego statusu pedagogicznej codzienności”, o którym jeszcze pozwolę sobie wspomnieć tu z uznaniem).

Wydaje mi się też, że autor nieco zbyt łatwo i mało krytycznie uległ opisowemu urokowi grupy koncepcji ontologicznych proponujących tak zwane „płaskie” ontologie, czyli nie hierarchizujące bytów w porządku ontologicznym (tu przede wszystkim ontologia zorientowana na obiekty, aczkolwiek ontologia relacyjna także). Nie wszystkie obiekty istnieją w ten sam sposób, przyznaje ontologia zorientowana na obiekty, bo musi to przyznać, jako że elementarne doświadczenie na to wskazuje. W jaki więc sposób uczestniczą we wspólnych relacjach obiekty istniejące na różne sposoby? Na to pytanie koncepcje którym zależy na osłabieniu, zredukowaniu bądź rozproszeniu podmiotu oraz zakwestionowaniu korelacyjności tradycyjnie opowiadają niejasno, bez mała helkotliwie, albo pomijają tę kwestię milczeniem. Sądzę, że inaczej odpowiedzieć nie mogą, chcąc utrzymać tę „płaskość”. A to jest istotne pytanie, jeśli chce się wyjaśnić – nie tylko opisać, ale właśnie wyjaśnić – ontologiczną strukturę sieci czy „asamblaży”. Mogłoby się wówczas okazać – nie przesądzam tego, ale uważam za niewykluczone – że to właśnie „asamblaż” czy sieć są epifenomenami, skrywającymi za sobą coś już dość dobrze rozpoznanego, na przykład system, który bynajmniej nie jest strukturą ontologicznie „płaską” albo, co gorsza dla „płaskich” ontologii – podmioty powiązane relacjami z przedmiotami.

Przytoczone uwagi pozwolę sobie zilustrować. W artykule „Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...” („Pedagogika Szkoły Wyższej” 2015, nr 1) Habilitant stwierdził: „Tożsamość uniwersytetu nie jest dana raz na zawsze, jest ciągle wytwarzana w zmiennych relacjach ekonomiczno-społeczno-kulturowo-technicznych” (s.48). To ważne stwierdzenie, choć nie robi na pozór takiego wrażenia. Ważne, ponieważ stanowi klucz do ujrzenia propagowanej przez M. Chutorąńskiego teorii sieci jako ni mniej, ni więcej, tylko pewnej odmiany funkcjonalizmu, przenoszącej strukturę funkcji na wyższy poziom (swego rodzaju „metapoziom”). I to wbrew wyrażonym w tym samym tekście deklaracjom, iż prezentowane w nim rozważania są próbą przekroczenia myślenia o uniwersytecie w perspektywie funkcjonalnej (tamże, s. 47). Diabeł, jak mówią, tkwi w szczegółach i gdyby Autor stwierdził: „tożsamość uniwersytetu nie jest dana raz na zawsze w całości”, zamilkłbym z pokorą. Jednak z przytoczonego niedawno stwierdzenia wynika, że ta tożsamość po prostu nie jest jako taka dana z góry i już. Zatem, lokując problem w kontekście teorii sieci, o tym, że coś jest uniwersyteciem decyduje wcześniejsza od tej tożsamości sieć relacji, która się oto zagęszcza i stabilizuje. Czyli, że tę tożsamość, nietrwałą i zmienną, określa miejsce w strukturze, tylko inaczej nieco nazwane i opisane w języku wyższego rzędu. Ale w jakiej strukturze, aby można było temu wcześniej niezdefiniowanemu obiektowi przypisać tożsamość bycia uniwersyteciem? Jeżeli nie chodzi tylko o konwencjonalną nazwę, którą można zastąpić dowolną inną konwencjonalną nazwą, to tylko struktura funkcji wchodzi tu w grę, tak samo jak w przypadku teorii systemów – inaczej skąd można by było wiedzieć, że to ustabilizowanie się relacji,

usytuowane i ucieleśnione, jest właśnie uniwersytetem? To nie tak – powiedziałby, być może ktoś, broniąc optyki teorii sieci – to zgęstnienie i względne ustabilizowanie relacji było uniwersytetem już historycznie wcześniej, tyle, że podlega cały czas zmianom, transformacjom, translacjom. Na to można ponowić poprzednie pytanie, także je nieco transformując: a skąd wcześniej było wiadomo, że jest uniwersytetem? I tak, prawdopodobnie, ad infinitum.

Inny problem, związany z rzekomo „płaską” relacyjną ontologią proponowaną w teorii sieci wiąże się z kwestią możliwości utraty określonej tożsamości. Jeżeli tożsamość, na przykład uniwersytetu, jest wytwarzana w zmiennych relacjach, to czy możliwe jest zaprzestanie bycia uniwersytetem, całkowita utrata czy też zmiana tej tożsamości? Jeśli nie, to znaczy, że jest ona jednak dana raz na zawsze, tyle że niekoniecznie w całości. A jeżeli tak, to w jakich okolicznościach to jest możliwe? Rozluźnienia się i destabilizowania relacji określających tę tożsamość, czy wręcz ją tworzących? Ale jak? – wszystkich naraz? Chyba tylko totalna zagłada przyniosłaby rozbieżność wszystkich relacji jednocześnie. Tylko tych najistotniejszych, kluczowych? Przecież nie istnieje żadna bytowa esencja według zwolenników teorii sieci i „płaskiej” ontologii, ani jakkolwiek wyróżniony byt, struktura, usytuowanie, „esencja jest egzystencją” jak stwierdził Bruno Latour (*Nadzieja Pandory...*, s. 225, cyt. za: M. Chutorąński, *Nie(tylko) ludzka pedagogika?* [w:] K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju*, Toruń 2016, s. 262), więc nie ma żadnych kluczowych, fundamentalnych, konstytutywnych relacji. Czyli, cokolwiek by się wydarzyło (oprócz totalnej zagłady), co raz jako uniwersytet zaistniało, nigdy uniwersytetem być nie przestanie. Nie tyle przeto jego tożsamość, ile jego istnienie jest dane raz na zawsze. Ale ponieważ „esencja jest egzystencją”, wychodzi na to, że i tożsamość jest, w związku z tym, raz na zawsze dana. Nie byłoby potrzeby snuć akurat w tym miejscu tak długich rozważań z inspiracji jednego napisanego przez Habilitanta zdania, gdyby nie to, że sens tego zdania jest jednym z założeń regularnie wyznaczających Jego perspektywę analityczną, zarówno ukierunkowaną na krytykę innych stanowisk, jak i na asercję aprobowanych twierdzeń i formułowanych postulatów w ramach projektu pedagogiki nieantropocentrycznej i pedagogiki rzeczy. Okoliczność ta ma ważne konsekwencje, jako że ta sama luka, którą wskazano wyżej odnośnie do kwestii tożsamości uniwersytetu, analogicznie daje o sobie znać w związku z prawie każdym z kluczowych pojęć, potrzebnych Autorowi do zbudowania tych propozycji, tak więc dotyczy: edukacji, człowieka, wartości, uczenia się, rzeczy, relacji, materialności, władzy, nauki, podmiotowości, odpowiedzialności, środowiska, społeczeństwa, sprawstwa, oporu, solidarności, wspólnoty, wreszcie – pedagogiki. I tak, na przykład, znaczenie pojęcia rzeczy, które proponuje Maksymilian Chutorąński, jest tak obszerne zakresowo, że obejmuje niemal wszystko (albo i wszystko, z wyjątkiem tego czegoś w człowieku, co stanowi centrum jego człowieczeństwa – ale pod warunkiem, że odseparowane od relacji z czymkolwiek innym, bo w przeciwnym razie tworzy asamblaż, który też jest rzeczą – chociaż nie wiadomo dokładnie, co to takiego, to centrum, bo ani ciało, ani świadomość, ani myśli, ani przekonania, ani afekty, bo to wszystko są, w leksyce proponowanej przez Habilitanta, jak rozumiem – rzeczy). Ma to także bardziej prozaiczną konsekwencję metodologiczną, polegającą na wyrażaniu czegoś w rodzaju: „nie powiem o czym mówię – i teraz wykażcie mi, że nie mówię słusznie”.

Habilitant posłużył się metaforą zdjęcia klasowego jako reprezentującą ontologię edukacji z perspektywy antropocentrycznej pedagogiki (pedagogik). Wytykając słabości takiej ontologii przeciwstawia jej podejście relacyjne, wywiedzione głównie, w tym wypadku, z teorii aktora-sieci Bruno Latoura. Gdybym ja miał znaleźć z kolei jakąś metaforę reprezentującą tę ostatnią propozycję, propozycję z którą sympatyzuje sam Habilitant, to byłaby to metafora „filmu ze studniówki” albo lepiej filmu wysokiej rozdzielczości, który ktoś „wrzucił na facebooka” i podpisał, że jest „ze szkoły”. Można więc w dobrej jakości obrazu i dźwięku prześledzić pewną sekwencję zdarzeń, ale nadal nie wiadomo, czym jest to, co film ów przedstawia. I nadal tak wiele z tego, co tam zostanie dostrzeżone i uznane za wartę uwagi, zależy od tego, kto i po co ogląda. Zastąpienie konieczności odwoływania się do dwóch wzajemnie niesprowadzalnych ontologii, co A. N. Whitehead nazywał „bifurkacją natury”, a nawet trzech, za cenę możliwości rozwiązania pewnych fundamentalnych problemów, jedną ontologią, niby wspólną dla całej rzeczywistości, ale czyniącą te rozwiązane już problemy na nowo jeszcze nie rozwiązanymi, wydaje mi się krokiem wstecz. Trzeba więc istotnych powodów, by taki krok czynić.

Moim zdaniem, z podejścia proponowanego przez dra Maksymilian Chutorańskiego w pracy „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji” wynikają dla praktyki tworzenia wiedzy w nauce o nazwie „pedagogika” następujące tezy: 1) lepiej wiedzieć wszystko o wszystkim, niż co nieco o niektórych, 2) obszarem podejmowania prób tworzenia/osiągania wiedzy o wszystkim powinna być pedagogika. Z pierwszą z nich dość łatwo się zgodzić, pozostawiając gdzieś na uboczu kwestię możliwości osiągnięcia tego stanu, czyli takiego na polu pozytywistycznego, a na polu nawet leninowskiego optywizmu poznawczego (chyba, że chodziłoby nie o wiedzę dla określonej nauki czy określonego typu istot, na przykład – w antropocentrycznej optyce – ludzi, tylko taką, która jest rozproszona w układzie relacji łączącej wszechrzeczywistość w sieć – jak sygnalizowałem. Habilitant często odwołuje się do tekstów Bruno Latoura – wówczas zrekonstruowana przeze mnie przed chwilą teza nie będzie już miała charakteru postulatu, ale przyjmie postać konstatacji faktu – jeżeli cała rzeczywistość jest siecią, to istotnie w tej sieci rozproszona jest wszelka wiedza o wszystkim, mniejsza w tej chwili o to, czy rozproszona w rozmaitych usytuowaniach i ucieleśnieniach, jak chce to widzieć, w zgodzie z koncepcją Latoura doktor Chutorański, czy jakoś inaczej. Jako tej treści konstatacja faktu wspomniana teza jest tautologiczna i jałowa, jak stwierdzenie „wszystko, co istnieje” w odpowiedzi na pytanie „co istnieje?”). Co do drugiej z wyżej zrekonstruowanych przeze mnie tez, to osobiście nie widzę powodu, żeby akurat właśnie pedagogika miała i powinna aspirować do bycia taką supernauką, jaką była antyczna filozofia, tyle, że w świecie jawiącym się jako niepomernie bardziej skomplikowany i złożony (tę złożoność rzeczywistości podkreśla wielokrotnie Maksymilian Chutorański w swojej rozprawie). Ponadto uważam, że efektywne istnienie takiej supernauki, nie tyle syntetyzującej najogólniejsze i uogólnione rezultaty poznawcze do postaci koncepcji metafizycznej, ile badającej wszelkie konkretne ucieleśnienia i usytuowania wiedzy, nie jest możliwe. Wystrzegając się różnicowania między tym, co ludzkie i nie-ludzkie, pedagogika musiałaby, na przykład, skierować swoje zainteresowania nie tylko w stronę „asamblaża” postaci „człowiek-akwarium-woda-rybka1-rybka2-rybka3-rybka4”, ale także postaci „drzewo-gleba-huba-kornik-dzieciol”.

Nie jest to możliwe ze względów praktyczno-organizacyjnych, chyba że w świecie, w którym nie ma dyplomów, świadectw, grantów, prac na stopień, ministerstw, granic państw, urzędów i prawnie obowiązujących jednostek miary, wagi, środka płatniczego itd. W takim świecie nie miałyby znaczenia, czy ktoś uprawia fizykę, biologię, pedagogikę czy geologię. Póki jednak świat nie jest taki, postulat ten nie ma praktycznego znaczenia. Może, kiedy po jakimś wielkim, druzgocącym kataklizmie wiedzotwórstwo zacznie się mozolnie odradzać, między innymi przy udziale „asamblazy” postaci humanoid-kamień-patyk”, chroniących się przy tym przed wejściem w zbyt bliską relację z „asamblażami” typu: „niehumanoidalny mięsożerca-uczucie głodu-powietrze-zapach potencjalnego obiadu”, wzmiankowany postulat na pewno, geologicznie krótki czas, nabierze praktycznego znaczenia. Aktualnie go nie ma. Natomiast nie bardzo wiem w jakim innym kontekście, poza praktyczno-instytucjonalnym, może mieć znaczenie dezyderat dotyczący tego, co, kto i w jaki sposób powinien badać.

W tekście „Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...” („Pedagogika Szkoły Wyższej” 2015, nr 1) pisze Autor: „O politykach prostoty (...) powiedzieć można, że pozwalają zredukować doświadczaną złożoność świata (...) umożliwiając nam funkcjonowanie w przekonaniu, że żyjemy w przejrzystym świecie, którym rządzą mechanizmy, dające się poznać i kontrolować” (s. 48-49). Nie kwestionuję tego, że istotnie coś takiego można zasadnie powiedzieć o politykach prostoty, chociaż nie ukrywam, że tego nie wiem. Natomiast można to powiedzieć, różnie co prawda rozkładając akcenty w tym stwierdzeniu, zarówno na przykład o ideologii, jak i o nauce, a także o filozofii. Aczkolwiek niewykluczone, że nauka, jako praktyka społeczna, jest pewnego typu polityką prostoty w znaczeniu, jakie nadaje temu pojęciu Marek Krajewski, od którego Habilitant je zapożycza. Dla filozofii oraz nauki szczególnie ważny jest, jak sądzę, fragment „zredukować doświadczaną złożoność świata”. Owszem, czasem, by osiągnąć stan umożliwiający podjęcie próby takiej redukcji, konieczne jest wcześniejsze rozbitcie, rozłożenie tego, co doświadczane bywa jako jednorodne, ale ostatecznie chodzi jednak o znajdujące uzasadnienie sprowadzenie nieskończonej różnorodności i złożoności doświadczania świata, może nie do jedności i może nie zupełnie do prostoty (w nauce wszystko powinno być proste, ale nie nadbyt proste, mawiał ponoć Albert Einstein), ale do dającej się uchwycić poznawczo, być może otwartej i względnej, ale jednak skończoności. Maksymilian Chutorzański co najmniej w kilku miejscach daje wyraz bardzo odmiennemu, od właśnie przedstawionego, pogładowi na temat powołania nauki i jej współczesnych zadań. Dla mnie osobiście jest to jednak wizja kojarząca się z fabułą jednego z odcinków popularnego przed kilkunastu laty serialu animowanego „Pinky i Mózg”, w którym to mysi bohaterowie postanowili ulepić z papier mache dokładną replikę Ziemi w skali 1:1, alter-Ziemę. Mam wrażenie, że według Habilitanta nauka najpełniej uczyni zadość swemu powołaniu najwierniej jak się da odwzorowując wszystko, cokolwiek istnieje, pod każdym możliwym do pomyślenia kątem i w każdej możliwej relacji. Czyli ulepi alter-Ziemę z papier mache. Kreskówkowi bohaterowie chcieli doprowadzić do przesiedlenia mieszkańców Ziemi na tak powstałą alter-Ziemę, żeby pod ich nieobecność przejąć władzę nad światem. Tę intencję, choć niecną, potrafię zrozumieć, jednak nie bardzo rozumiem po co coś takiego miałyby robić nauka. A już całkiem nie rozumiem, o czym wspominałem, dlaczego wiodące zadanie w tym dziele zastrzega M. Chutorzański akurat dla pedagogiki. Nie wykluczam, iż rację

ma Marek Krajewski twierdząc, że polityki prostoty w rezultacie przyczyniają się do jeszcze większej złożoności tego, co chciały uprościć, ponieważ nie zaprowadzają prostoty, ale ją zakładają, a raczej insynuują. Jednakże nie wynika z tego hynajmniej odwrotna zależność, czyli, że „polityki złożoności” przyczyniają się do redukcji skomplikowania. Sprawa jest jednak hardziej, nomen amen, skomplikowana, lub – używając przymiotnikowej formy jednego z często pojawiających się w tekstach Habilitanta pojęć – złożona. Otóż, w niektórych tego pracach daje o sobie znać, mam takie wrażenie, godny uznania reformatorski zapal i zaangażowanie transformatywnego intelektualisty, któremu bliska jest teoria krytyczna i duch społecznego rekonstrukcjonizmu. Niejednokrotnie więc w tekstach tych zaznacza się to bardzo ważne dla pedagogiki, właściwie podstawowe dla niej pytanie: „jak można temu zaradzić?”, choć rzadko wyrażane dokładnie tymi słowami czy w ogóle wprost. Jest to, jak zaznaczyłem pytanie dla pedagogiki ważne i jak najhardziej sensowne, jednak nie gdy jest zadawane w kontekście „płaskiej” aksjologii, pochodnej od „płaskiej” ontologii, ponieważ w nim staje się ono zgoła niezrozumiałe. Równie zasadnie można je postawić w odpowiedzi na dowolną konstatację: „to drzewo jest bardzo wysokie – co można na to zaradzić?”, „cztery jest większe od dwa – jak można temu zaradzić?”, „jastrzębie polują na wróble – jak można na to zaradzić?”, „zakazuje się przechodzenia przez jezdnię w miejscu niedozwolonym – co można na to zaradzić?” itd. Zatem, absolutnie wszystko potencjalnie znaleźć się może w polu reformatorskiego zainteresowania, do którego – paradoksalnie – nikt nie może się przyznać, nie opuszczając tym samym nieantropocentrycznego stanowiska.

Mimo starań nie potrafię także zrozumieć, na czym Autor opiera swoje twierdzenie, głoszące iż śledzenie w bliższej i dalszej perspektywie sieci relacji (w tym konsekwencji), uwzględnienie sprawczości także „aktorów” nie będących ludźmi oraz postrzeganie każdego obiektu uczestniczącego w wydarzeniach edukacyjnych jako będącego zawsze czymś więcej, niż tylko składnikiem takiego wydarzenia pozwoli nam (ludziom) wziąć odpowiedzialność także za dalekosiężne i niezamierzone skutki inicjowanych zdarzeń. Po pierwsze nie wiem, a autor bodaj tego nie wyjaśnia, o jaki sens „brania odpowiedzialności” chodzi – czy o to, że wspomniane skutki nas w ten bądź inny sposób osiągną, czy też o to, że możemy przyjąć na siebie tę odpowiedzialność, poczuwać się do niej, przyznać: „to nasza wina”? Ponieważ dalekosiężne i odroczone skutki osiągną nas przecież i tak, bez względu na to czy uwzględniamy sprawczość nie-ludzi, czy nie, czy wiemy o nich, czy nie, wydaje się, że trzeba próbować przytoczone stwierdzenie rozumieć posługując się tym drugim znaczeniem ponoszenia odpowiedzialności. Można je zatem rozumieć w ten sposób, że nie możemy wziąć odpowiedzialności za coś, o czym nie wiemy, a dzięki nieantropocentrycznej perspektywie się dowiemy. Ale to samo można utrzymywać odnośnie do optyki antropocentrycznej, zresztą w obu przypadkach jest to stwierdzenie dość banalne, więc chyba nie o takie jego rozumienie Autorowi chodziło. Ostatnia możliwość, jaką potrafię wypatrzeć, jest taka, że dostrzeżemy dzięki nieantropocentrycznemu podejściu swoją winę, swoje sprawstwo tam, gdzieśmy go z perspektywy antropocentrycznej nie widzieli. Ale traktując agensy nie będące ludźmi jako używane przez ludzi narzędzia bierzemy przecież na siebie odpowiedzialność także za to, co w ujęciu posthumanistycznym jest postrzegane jako ich sprawstwo, tych nie-ludzkich partycypantów, natomiast twierdząc, że – dajmy na to – pistolet był współsprawcą napadu,

ocean – współsprawcą emisji dwutlenku węgla do atmosfery, a nie całkiem sprawny długopis współsprawcą moich nieczytelnych notatek (a te z kolei nie zdania przeze mnie egzaminu), każdorazowo pomniejszamy naszą odpowiedzialność i wycofujemy się z jakiejś jej części. Zatem nie podejmujemy jej w pełni, rozdrażniamy pomiędzy sieć współników, współwinowajców, a nie bierzemy całej na siebie. Nawiasem mówiąc, także z antropocentrycznego punktu widzenia nie ma bodaj żadnych istotnych ontologicznych, epistemologicznych, antropologicznych, wreszcie etycznych przesłanek, które naszą możliwość poczuwania się do odpowiedzialności za stan i losy świata w całości oraz w każdym poszczególnym zakresie wykluczają bądź skazują na bezzasadność czy niedorzeczność. To raczej sami nie kwapiemy się do brania na siebie całej odpowiedzialności, po pierwsze najprawdopodobniej dlatego, że – ujmując rzecz kolokwialnie – jest to wysoce nieprzyjemne i nie tyle zagraża naszemu poczuciu panowania nad światem, co generalnie dohremu samopoczucia. Po wtóre, nie jesteśmy w stanie takiej odpowiedzialności udźwignąć, bo nas ona po prostu przeraża i przerasta. Wreszcie, z praktycznego punktu widzenia, z którego mniej chodzi o „oddanie sprawiedliwości”, czyli mniej o to, kto zawinił, a dużo bardziej o to, kto może zrobić coś, żeby skutecznie przeciwdziałać negatywnym skutkom tego zawinienia, stwierdzenie „to człowiek jest odpowiedzialny za zniszczenie świata” jest równie jałowe, jak na przykład stwierdzenie: „to niedziałstwo jest odpowiedzialne”.

Nie mogę wykluczyć takiej ewentualności, że ja po prostu nie rozumiem idei proponowanej przez Habilitanta pedagogiki nieantropocentrycznej i, w związku z tym, moje odczytania, oceny i tym samym również krytyczne uwagi są chybione. Trudno winić Habilitanta za to, że ja go nie rozumiem – na szczęście nie tylko mojej ocenie został poddany Jego dorobek naukowy. Jeśli jednak udało mi się stanowisko pedagogiki nieantropocentrycznej rozwijanej i postulowanej przez Maksymiliana Chutorańskiego jakoś zrozumieć, to mówi ono, w moim odczuciu, coś w rodzaju: „ja nie kwestionuję epistemologicznego ani psychologicznego znaczenia subiektywności, w tym autorefleksji, nie kwestionuję roli nadawania znaczeń, niematerialności sensów, istnienia więzi międzyludzkich, ani nawet tak czy inaczej ujmowanej normatywności edukacji i celowości inicjowania przynajmniej niektórych urzędzeń edukacyjnych, nie zrównuję też ze sobą wszystkich możliwych stanów rzeczy pod względem znaczenia, wartości czy potencjału, ja zwracam tylko uwagę na rolę i znaczenie aktantów nie będących ludźmi w wydarzeniach edukacyjnych” to, przy takim postawieniu sprawy, partykuła „tylko” jest jak najbardziej na miejscu, bo to w istocie jest niewiele. I chyba nie wymaga wypowiedzenia aż tylu słów, zapisania tylu stron i sięgania do ontologii zorientowanej na obiekty lub relacyjnej. Kiedy bardzo nie lubię prowadzić zajęć dydaktycznych w sali nr 18 w aktualnej (na szczęście już niedługo) siedzibie Wydziału na którym pracuję, to mam świadomość, że jest to związane z faktem, że tam nie ma tablicy, ani żadnego obiektu (w tym wirtualnego), który mógłby zostać wprzęgnięty do roli tablicy. Pojmuję więc, że to moje negatywne nastawienie, które może wpłynąć na przebieg prowadzonych zajęć, jest spowodowane (w dosłownym sensie) przez brak wspomnianej rzeczy. Ale żeby sobie to jasno uświadomić w zupełności wystarczy mi moja „korelacionistyczna” ontologia edukacji.

Twierdzenie, że każdy obiekt jest nie tylko tym, jako co się w danym momencie danemu podmiotowi jawi, czy jako co jest postrzegany, względnie brany pod uwagę, jest jako główna teza szeroko zakrojonych poszukiwań naukowych – wyjątkowo mało odkrywczycze. Równie dobrze mogłoby spełniać rolę wyjściowego, nie budzącego wątpliwości założenia. Nawiasem mówiąc Habilitant często posługuje się w swoich pracach tą figurą: „(nie tylko)” – „(nie tylko)ludzkie”, „(nie tylko) edukacja”, „(nie tylko) naukowe”, „(nie tylko) uniwersytet”, „(nie tylko) szkolna”, „(nie tylko) narzędzie” etc. (figurą „etc.” też zresztą często Autor się posługuje). Rzecz nie w tym, że ktokolwiek nie wiedział jeszcze, iż na przykład gazeta ma w sobie potencjał bycia: nośnikiem informacji o pogodzie, wyściółką kociej kuwety, tapetą naścienną, wycieraczką do obuwia i wiele, wiele innych jeszcze przyjąć postaci, lecz w tym, że nie da się w skończonym przedziale czasu, w skończonym zasięgu percepcji i dysponując skończonym umysłem (nawet jeśli pojętym jako asamblaż skończonej ilości skończonych, biologicznych, niebiologicznych i „półbiologicznych” aparatów przetwarzających dane) uwzględnić czy wypowiedzieć ich wszystkich jednocześnie, ani nawet wytańczyć (zob. *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji...*, s. 199), a nawet uwzględnić wypowiadając i tańcząc w tym samym momencie. Nie ma przeto sensu zastanawiać się: „a może jednak jakoś by się udało?”, tak samo jak nie ma sensu uporczywie próbować spojrzeć jednym swoim okiem na drugie, a już na pewno nie ma sensu w toku tych prób obcinać sobie nosa.

Na poparcie powyższego wywodu i w kontrze do twierdzeń wyrażonych przez Habilitanta między innymi na 130 stronie „*Nie(tylko)ludzkie wymiarów edukacji...*”, zaproponowałbym Autorowi hardzo prosty eksperyment. Otóż mógłby spróbować, prowadząc jakąś rozmowę telefoniczną, skupić uwagę na tym, jak to się dzieje, że głos osoby znajdującej się w dużym, wielokilometrowym oddaleniu, dociera do słuchawki telefonu – procesach przetwarzania drgań powietrza na impulsy elektryczne, dalej przejścia tych impulsów przez bramki logiczne i ich zamiany na kod binarny, który znów przetwarzany jest na fale elektromagnetyczne, a potem znowu na kod binarny i na impulsy elektryczne. No i nie powinien, skupiając swą uwagę na tym zagadnieniu, zapominać o działaniu receptorów słuchowych – swoich i rozmówcy, nerwu słuchowego, kwestii przewodzenia synaptycznego i analizy słuchowej: tej dokonującej się na poziomie receptorów i tej przebiegającej w mózgu. Niedobrze byłoby też pominąć historyczny rozwój technologii telekomunikacji oraz kontekst społeczny powstania takiego produktu, jak telefon. A przecież biografie ludzi, którzy pracowali nad tą określoną technologią, ale i nad tym konkretnym modelem telefonu, i wreszcie nad tym konkretnym egzemplarzem, też są z aktualnym wydarzeniem prowadzenia rozmowy powiązane, współtworzą z nim relację. Nawet nie jedną relację, lecz cały ich zbiór. I teraz poprosiłbym Autora, by po zakończeniu rozmowy telefonicznej, w trakcie której koncentrował swoją uwagę na wymienionych przed chwilą zagadnieniach, spróbował odtworzyć jak najdokładniej treść wypowiedzi rozmówcy.

Zaproponowany eksperyment myślowy jest o tyle niedoskonałą ilustracją wzmiankowanego wcześniej wątku, że horyzont relacji, które mają zostać uwzględnione, jest dość wyraźnie określony przez znaczenie rozmowy telefonicznej jako rozmowy telefonicznej. Ale takie ograniczenie czynione przez antropocentryczną pedagogikę w odniesieniu do edukacji jest, według Habilitanta, szkodliwym redukcjonizmem. Jasne, że wydarzenia

(i obiekty, i relacje) identyfikowane jako przynależące do zbioru „edukacja” nie należą nigdy wyłącznie do tego jednego zbioru. I jasne, że kiedy nauczyciel(ka) robi coś, w czym rozpoznaje (nn(a) albo inny uczestnik *resp.* obserwator) nauczanie, to nie tylko w tym danym momencie czasu naucza, ale także oddycha, trawi, rosną jej/jemu włosy. Wreszcie i to jasne, że w czasie, gdy nauczyciel jest nauczycielem, jest też jednocześnie matką lub ojcem, obywatelem, sympatykiem U2, drużynowym, członkiem określonej wspólnoty wyznaniowej, człowiekiem szczęśliwie zakochanym w swoim współmałżonku, demokratą, przyjacielem, podatnikiem, abonentem, posiadaczem karty „Moja Biedronka”, wicedyrektorem, osobą uczuloną na pyłki brzozy, przeciwnikiem kary śmierci, a nawet byłym członkiem związku zawodowego. Mało tego – te poszczególne statusy zapewne współuczestniczą w sieci rozmaitych relacji. Jednakże nie jest rzeczą rozsądną domagać się wypowiedzenia czy opisanie ich wszystkich jednocześnie, uwzględnienia wszystkich jednocześnie i skoncentrowania jednocześnie na wszystkich uwagi. Musimy sobie jakoś poradzić z tym, że się nie da. I, jak sądzę, nie bez problemów, niedociągnięć i kontrowersji, całkiem niezłe jednak sobie z tym ograniczeniem radzimy. Przydatnym pojęciem, na które warto by, moim zdaniem, zwracać większą uwagę, jest pojęcie aspektu. Jednakże, jak się domyślam, dla Autora „Nie(tylko)ludzkich wymiarów edukacji” wyodrębnianie aspektu jest tylko kolejnym przejawem uzurpacji antropocentrycznego władztwa nad obiektami i światem w ogóle. Aczkolwiek umieścił przecież w tytule swojej monografii termin „wymiar”. Przecież badane są różne aspekty poszczególnych obiektów, właśnie dlatego, iż wiadomo, że istnienie żadnego obiektu nie wyczerpuje się w tylko jednym swoim aspekcie. Owszem, rozdzielamy, nie wiedząc początkowo, czy zasadnie, odrywamy od reszty, etykietujemy, czasem mozolnie odkrywamy powiązania między tym, cośmy sami rozdzielili, czasem odkrywamy, że uwzględnienie jakiegoś połączenia zmienia bardzo wiele w tym, cośmy wcześniej o tych oderwanych istnościach myśleli. Nie jest nawet wykluczone, że w ogólnym rozrachunku wszystko to donikąd nas zaprowadzi. Jednakże tu nie ma alternatyw postaci: „trochę albo wszystko” ani „wszystko albo nie”, jedynie „trochę albo nie”, gdyż nie da się ułożyć jednocześnie wszystkich klocków wielowymiarowej układanki, o której nawet nie wiemy na pewno, czy rzeczywiście jest układanką. Nie uda się ani człowiekowi, ani nie-ludzkiemu aktantowi, ani ludzko-nieludzkiemu asamblażowi przebyć jakiegoś odcinka drogi, nie przebywając pierwiej jego części, przy czym nie ma znaczenia, czy ta część jest jakoś „naturalnie” w strukturze tego odcinka wyodrębniona, czy wytwarza ją czyjeś przemieszczanie się po drodze.

Ostatnia kwestia, do jakiej chciałbym się krytycznie odnieść, to ta „chwała”, którą Habilitant lokuje w swej pracy jako naczelny cel działań edukacyjnych – choć oczywiście pojęcia celu tu nie używa pisząc w kontekście tego, co nazywa pedagogiką (nieantropocentryczną) bliskich zasięgów o „przemianie na chwałę więcej niż ludzkiego świata” (*Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...*, s. 151). Przyznając, że w kontekście przywoływanej wciąż i wciąż w cytowanej pracy teorii aktora-sieci sens rozróżnienia na pedagogikę bliskich i dalekich zasięgów potrafię zrozumieć tylko jako arbitralny, prowizoryczny i umowny – skorzystam z określenia, którym się już powyżej parokrotnie posłużyłem – rozróżnienie o charakterze „technicznym”. Co kryje się dokładnie za ową „chwałą” (niekiedy zamiennie stosowane jest w monografii wyrażenie „dobro wspólnoty”),

tego dokładnie Autor nie tłumaczy. I tę okoliczność akurat rozumiem – wyjaśnienie i rozwinięcie znaczenia „chwały świata” poprowadziłoby bowiem do załamania mozolnie wyplecionej konstrukcji deklaratywnie wyrzekającej się uhierarchizowanej ontologii, aksjologicznej arbitralności, aprioryczności założeń i epistemologicznego uprzywilejowywania podmiotu oraz celowości i normatywności edukacji. Kto bowiem, lub co rozstrzyga o tym, że jakiś stan jest stanem „chwały”, a inny nie? Otu twierdzę, że nie ma podstaw, by pytanie to uchylić, natomiast nie da się na nie odpowiedzieć nie uprzywilejowując jednocześnie jakiegos stanowiska, jakiegos punktu widzenia. I nie wystarczy powiedzieć, że będzie to punkt widzenia wspólnoty, bo to byłby tylko zabieg lingwistyczny, przenoszący problem na kolejny poziom. Poziom, z którego nadal nie wiadomo czym jest ta chwała, a nie należy zapominać, że zgodnie z postulatem Autora, także i chwała, bo dlaczego by nie, jest zawsze „(nie tylko) chwałą”.

Dlaczego należy raczej przeciwdziałać temu, co rozbija wspólnotę, niż to wspierać? Dlaczego weganizm jest bardziej wartościowym bądź bardziej uzasadnionym (usprawiedliwionym) wyborem od kanibalizmu? Dlaczego skatowanie psa jest czymś gorszym, niż poczęstowanie go sałcesonem? Dlaczego podejście wywyższające człowieka ponad wszelkie inne gatunki istot i innych obiektów nie jest właściwsze od takiego, które wszystkie istoty, a nawet obiekty równo uprawomocnia? Dlaczego podpalenie kotu ogona nie przysparza chwały ani ludzkiej, ani ludzko-nieludzkiej wspólnoty? Sądzę, że na te wszystkie pytania, jak i tysiące im pod względem struktury podobnych, nie da się odpowiedzieć ze stanowiska konsekwentnie promującego uniwersalność czy też powszechność „płaskiej” ontologii, która wymusza przeto również uniwersalną „płaską” aksjologię, zastępując w niej hierarchę heterarchią (czyli, de facto, zastępując aksjologię katalogiem reprezentacji czy materializacji celów poszczególnych dążeń). Z trudem staram się przy tym nie ulec wrażeniu, że próbując konsekwentnie wytrwać przy perspektywie nieantropocentrycznej i płaskiej ontologii, a jednocześnie „chwałę” mając na względzie, trudno jest przekonująco wyjaśnić, czym różni się eksterminacja szczepu śmiertelnych wirusów „ku chwale wspólnoty” od likwidacji kultury rdzennych mieszkańców „ku chwale imperium”. A przecież to między innymi w imię niezgody na praktyki w rodzaju tej ostatniej rozwinęła się myśl, do której nawiązując i której swoistą kontynuacją jest projekt pedagogiki nieantropocentrycznej.

Między innymi na stronie 215 swojej monografii Autor stwierdza, że „Trzem Zasadom pedagogiki antropocentrycznej” mówi „wolalby nie”. Niech powyższy akapit będzie usprawiedliwieniem tego, dlaczego ja z kolei proponowanemu projektowi pedagogiki nieantropocentrycznej i jej nowym zasadom (tamże, s. 57) mówię: „wolalby nie!”. Wydaje mi się bowiem, więcej – jestem przekonany (choć to wciąż subiektywna impresja), że piękno edukacji na tym polega – być może nie tylko na tym, tego nie chciałbym w tym miejscu przesądzać, i być może jest to w jakimś sensie smutne piękno, tym niemniej piękno – że nie chodzi „tylko” o to, żeby być dobrym (co można próbować wyrazić na przykład przez odwołanie do mniej lub bardziej mgliście wyjaśnionej „chwały”, jeśli się z jakichś powodów chce unikać używania pojęcia dobra), ale także o to, żeby być lepszym. Bycie lepszym nie jest wszak wykluczone także i wtedy, gdy z jakichś względów (albo i bez nich) nie można być w pełni dobrym. Ale można zapytać – po co dążyć do bycia lepszym, kiedy się jest dobrym? Na to akurat odpowiedź jest dość prosta: żeby być jeszcze bardziej dobrym. Można też

odpowiedzieć pytaniem, chociaż niektórzy twierdzą, że to nieładnie. Mianowicie: a co lepszego masz do roboty? I do tego wcale nie trzeba podejmować przedsięwzięcia tak niepewnego, jak porzucenie antropocentrycznej perspektywy. Śmiem nawet podejrzewać, że w tym zakresie nie może być zasadniczych różnic, między tą antropocentryczną perspektywą, a nieantropocentryczną, ho też i na czym by mogły polegać te różnice?

Jest moim obowiązkiem podkreślić to, iż napisana przez Habilitanta rozprawa odwołuje się niemal wyłącznie do literatury powstałej w dwudziestym pierwszym wieku, przede wszystkim zaś w jego drugiej dekadzie – uwzględniając przy tym rozległe piśmiennictwo. Świadczy to, przynajmniej poniekąd, o osadzeniu przez autora własnej propozycji w najnowszych trendach zaznaczających się w światowej pedagogice i szerzej – humanistyce (oczywiście nie znaczy to, że we wszystkich najnowszych trendach, ale też i nikt chyba tego nie oczekuje). Osobiście znalazłem we wskazanej publikacji sporo wskazówek odnośnie do zaległości w lekturze, które chciałbym i powinienem spróbować nadrobić w najbliższym czasie. Jednakowoż praca „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji” pod każdym brany pod uwagę przy ocenie rozpraw naukowych względem ustępuje wcześniejszej monografii Habilitanta: „Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta”. Tamten tekst, opierający się na dysertacji doktorskiej Maksymiliana Chutorńskiego, wydany w 2013 roku w Wydawnictwie Naukowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej jako siódma pozycja z cyklu „Pedagogika Plus”, jest w rzeczy samej znakomity i publikując go Autor doprawdy wysoko umieścił przysłowiową poprzeczkę. Nie tylko sobie, na przyszłość, ale także innym badaczom problematyki edukacyjnej. Osobiście nie sądzę, abym miał w swoim dorobku pisarskim monografię, o której mógłbym zasadnie pomyśleć, że jest lepsza od wskazanej pracy Habilitanta. Jej treść, chociaż dość zwięzła, jest klarowna, zrozumiała, pouczająca, twierdzenia dobrze uzasadnione, argumenty przekonujące, założenia metodologiczne wyeksplikowane, postulaty sensowne, a struktura spójna. Sporą trudność sprawia mi przypisanie bez zastrzeżeń któregoś z tych walorów publikacji „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji”.

Kończąc ten paragraf niniejszej oceny muszę dać wyraz pewnemu rozdarciu, konsternacji, która mi towarzyszyła w trakcie jej opracowywania. Otóż okolicznością, która szczególnie utrudnia mi ocenę osiągnięcia Maksymiliana Chutorńskiego, a przy tym najbardziej w jego pracach mnie uderza, w kontekście konstruowania ich krytyki, jest to, że właściwie zamiast formułować krytyczne argumenty, mógłbym je wszystkie z Jego prac przepisać – one tam wszystkie są przytaczane, autor więc je świetnie zna, rozumie, niektórym nawet słuszność przyznaje w innym kontekście, ale pozostaje niewzruszony na ich wymowę odniesioną do Jego własnej propozycji. Osobiście nie potrafię pojąć, dlaczego tak celnie charakteryzując sens pedagogiki i pedagogiczne rozumienie edukacji (wyjawszy momenty imputowania im cech i konsekwencji nie wpisujących się w ten sens) doktor M. Chutorński w swojej monografii trwa może nie tyle konsekwentnie, co uparcie przy zamiarze wykonania zadania niemożliwego. Mówiąc obrazowo – że znajdzie takie dwie pary patyków, których suma nie wyniesie cztery. Ten błyskotliwy badacz z niezrozumiałych dla mnie powodów upiera się – znów mówiąc obrazowo, ale już bliżej treści omawianej tu monografii – że będzie „myśleć jak góra” i że inni też zaczną. Zadania, które przed sobą autor stawia, w moim przekonaniu wykonać mu się nie udaje. Nie dlatego, że przystępuje do niego nieudolnie, czy że

brak mu kompetencji bądź zaangażowania – nic z tych, nomen omen, rzeczy. Nie udaje się, ponieważ jest to, jak wspominałem (i dla porządku zaznaczę znów, że w moim przekonaniu) zadanie niewykonalne: zanegować czegoś istotę, nic negując tym samym istnienia tego czegoś.

3. Publikacje wskazane przez Habilitanta jako pozostałe osiągnięcia

Przed dziewięćmioma laty na VIII Zjeździe Pedagogicznym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Pani Profesor Maria Mendel przedstawiła odczyt zatytułowany „Miasto pedagogiczne”, zaś Pani Profesor Lucyna Kopciwicz wystąpiła z wykładem „Kryzys równości, panika moralna wokół różnorodności i posthumanistyczna nadzieja”. Wystąpienia te odebrałem łącznie – wszak obie badaczki reprezentują ten sam silny ośrodek akademicki – jako zapowiedź nie tyle i nie tylko wkroczenia pedagogicznych badań w nowe obszary, ale i swego rodzaju nowy nurt w pedagogicznym myśleniu. W ciągu kilku ostatnich lat ten nowy nurt zauważalnie wzmożił się i rozwinął. To dobrze, bo podnosi kwestie ważne i wymagające podjęcia, jeśli chodzi o myślenie na temat edukacji w kontekście świata współczesnego, który co chwilę zwraca ku nam swoje nieprzychylnie oblicze. Doktor Maksymilian Chutorzański ma w rozwoju tego prądu swój istotny wkład, między innymi za sprawą szeregu publikacji, ale także aktywności naukowej, popularyzatorskiej i organizacyjnej. I chociaż w monografii „Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej” parokrotnie zbliżył się, w mojej opinii, do absurdu, w rozwijaniu posthumanistycznego sposobu myślenia o edukacji, to nie byłoby ani słuszne, ani uczciwe kwestionowanie wagi jego zasług na polu rozwijania wspomnianego nurtu, gdyż są one, w moim przekonaniu, niewątpliwe.

Habilitant, jako badacz i autor szeregu prac naukowych z zakresu pedagogiki nieantropocentrycznej oraz pedagogiki rzeczy stanowi – odwołując się do leksyki ontologii relacyjnej – sieć relacji wysoce stabilną: w swoich wypowiedziach w tekstach twierdzeniach jest konsekwentny i pozostaje w zgodzie z samym sobą (oraz ze swoimi głównymi teoretycznymi inspiracjami, przede wszystkim w postaci propozycji Michela Foucault, co wydaje mi się zrozumiałe oraz Bruno Latoura, co już znacznie trudniej przychodzi mi pojąć, jednakowoż nie moją jest rzeczą oceniać fortunność inspiracji Habilitanta, czy kogokolwiek innego, może z wyjątkiem własnych dzieci). Tym tłumaczę sobie nawiedzające mnie natrętnie wrażenie *deja vu*, podczas czytania sporej części załączonych do wniosku prac Habilitanta. Wrażenie czytania wciąga od początku tego samego tekstu. Z impresji tej wyrwywają mnie jednakże zawarte w poszczególnych pracach odesłania do innych tekstów Autora, z zapowiedzią możliwości znalezienia w nich dokładnego wyjaśnienia pewnych kwestii tymczasem tylko naszkicowanych czy zasygnalizowanych w tym aktualnie czytanim. Poczucie *deja vu* powraca i zwielfokrotnia się, gdy w kolejnym opracowaniu znów pojawia się analogiczna strategia – odesłanie do innego tekstu Autora. W pewnym momencie doświadczyłem, w związku z tym, wrażenia zapętlenia (w znaczeniu, w jakim mówi się o pętli zawartej w strukturze programu komputerowego lub innego algorytmu), zastanawiając się, czy to rzeczywiście wszystko, czy też coś istotnego po drodze przegapiłem. Przy tej okazji przyszła mi w międzyczasie do głowy metafora „społeczeństwa pętli”. Może powinienem spróbować rozwinąć ją w teorię i zawalczyć o uznanie, oczywiście proporcjonalnie mniejsze niż to, które spadło na Bruno Latoura? Z powyższych względów tekstów autorstwa Habilitanta zaliczonych

przez niego do obszaru badawczego „pedagogika rzeczy” oraz artykułu „Nie(tylko) ludzkie subsumcje edukacji” (który Autor zaklasyfikował do oddzielnego obszaru badawczego) pozwolę sobie nie omawiać odrębnie, ponieważ nie zawierają niczego, co nie zostało wypowiedziane w pracy „Nie (tylko)ludzkie wymiary edukacji” (dotyczy to też oryginalnego w formie, jak na artykuł naukowy, ale niezbyt udanego w aspekcie literackim, czego Autor ma zresztą świadomość, której daje tam wyraz, tekstu „Materialność widna. Esej z pedagogiki nieantropocentrycznej”).

Monografia wieloautorska „Rzeczy – Kultura – Edukacja”, której współredaktorem (wspólnie z Anetą Makowską) był Habilitant, zajmuje, moim zdaniem, ważne miejsce w pejzażu polskiej literatury pedagogicznej ostatnich lat. To, w mojej opinii, bardzo udane przedsięwzięcie publikacyjne i wysoko oceniam wkład Habilitanta jako jego współinicjatora i „pilota”. Nie potrafię tego samego powiedzieć o jego wkładzie jako współautora – rozdziale pierwszym opracowania, zatytułowanym „Posthumanizm(y) i pedagogika”. Chociaż tematyka monografii jest istotna i tym samym istotne są wypowiedzi, które ją podejmują, to wśród tekstów składających się na wskazaną publikację ten pióra Habilitanta należy do mniej do mnie przemawiających, bo i ten typ, styl czy też perspektywa rozwijania pedagogiki rzeczy, który wybrał Maksymilian Chutorzański jest najmniej do mnie trafiającym spośród wszystkich tam obecnych (syntetycznie charakteryzują je Habilitant wraz z Anetą Makowską w tekście „Czy(m) jest pedagogika rzeczy?” – wprowadzeniu do wspomnianej monografii wieloautorskiej), ze względu na problematyczne i niefortunne moim zdaniem, a przy tym niepotrzebne próby podbudowania (a może nawet obudowania) teorią aktora-sicci i koncepcją ontologii zorientowanej na obiekty. Dalem już powyżej wyraz temu przekonaniu i chyba nie trzeba go już w tym miejscu rozwijać, ponieważ rozdział „Posthumanizm(y) i pedagogika” został wkomponowany w tekst monografii „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej”, czego w żadnym razie Autor nie ukrywa, a wręcz przeciwnie – otwarcie i wyraźnie sygnalizuje.

Teksty Habilitanta dotyczące obszaru problemowego szkolnictwa wyższego (te napisane wspólnie z Oskarem Szwabowskim oraz artykuł „Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?” i rozdział „Urządzanie uniwersytetu”) budzą moje uznanie i sympatię – nie tylko, jak sądzę, dlatego, iż w pełni podzielam stanowisko autorów, że szkolnictwo wyższe jest aktualnie terenem intensywnego włączania w optykę rynkową, maskowanego i maskującego się na różne sposoby, a także zupełnie jawnego, niezależnie zresztą od ideologiczno-politycznych proveniencji władzy centralnej. Sympatyzuję z tymi tekstami także dlatego, że ich treści są bliższe „duchem” inspiracjom teoretycznym i narracji „Pojęcie i kontekstów wychowania w pracach Michela Foucaulta” niż „Nie(tylko)ludzkim wymiarom edukacji”, zaś same te teksty są warsztatowo bardzo dobre, nadto ramy analityczne skonstruowane w nich zostały pomysłowo, nowatorsko, a przy tym przejrzyste.

Chociaż jedna z dwóch głównych tez, jakie udało mi się wyluskać z kolejnego tekstu napisanego przez Habilitanta wspólnie z Oskarem Szwabowskim (*O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności. Zaproszenie do dyskusji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, nr 1) jest trywialna (aczkolwiek nie uznałbym jej wcale za oczywistą) i można ją lapidarnie oddać za pomocą porzekadła: „lepiej razem, niż osobno”, to sam ów artykuł uważam

za bardzo interesujący. Przede wszystkim warto podkreślić są dwie okoliczności, dla mnie bezsprzeczne walory tej pracy: osadzenie w „starej dobrej” pedagogice krytycznej i odważne, w Polsce wciąż widziane podejrzliwie i niechętnie, a od lat odkrywane i oczywiście odczytywane na nowo dla zachodniej refleksji nad edukacją, inspiracje płynące z marksizmu, pism Kropotkina i Abramowskiego (ten ostatni nie jest przykładem inspiracji obecnych na zachodzie, ale za to bez wątplenia należy on do autorów o których i współczesna polska pedagogika, także społeczna, zapomniała), a także pism Camusa, Marcusego, MacIntyre’a, aż po Gracbera i Žižka. Autorzy nie zapomnieli też o M. Walzerze, choć nie tylko ze względu na tę okoliczność uważam wskazany tekst za jedną z nielicznych w polskiej pedagogice wypowiedzi komunitariańskich (w takim aspekcie, w którym komunitarianizm nie jest tożsamy z republikanizmem). Niespełna pięć lat po opublikowaniu tego artykułu wszyscy mogliśmy zobaczyć i doświadczyć, jak bardzo potrzebna jest światu taka radykalna solidarność oraz jak liczne i potężne są jej inhibitory.

Kilku prac, załączonych do wniosku o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego Maksymilian Chutorański nie zaliczył do wspólnego obszaru badawczego, klasyfikując je jako reprezentujące „pozostałe obszary badawcze”. Jest wśród nich jeden tekst napisany wspólnie z Jackiem Morozem (*Whose community? What education?* – rozdział zamieszczony w wydanej w Polsce anglojęzycznej monografii wieloautorskiej pod redakcją naukową Ewy Rochno „School in the community. Community in the school”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013 – wspominam o tej okoliczności, bowiem nie do końca zgodna jest ona z krytycznymi wypowiedziami przedstawionymi w innym anglojęzycznym tekście załączonym przez Habilitanta do wniosku, mianowicie napisanym wspólnie z Oskarem Szwałowskim i opublikowanym w periodyku „Journal of Studies in International Education” artykule „From the semi-periphery with love...”. Nie czynię tu wyrzutu pod adresem Habilitanta, wszak teksty te dzieli przedział ośmiu lat, w takim czasie wiele może się zmienić. Zresztą, autorzy nie twierdzą nigdzie, że rozpoznając, między innymi, pewną fasadowość narzucone z góry formy oporu i oportunistu wymuszane przez mechanizmy neoliberalnego urządzania uniwersytetu, sami nie muszą im ulegać. Osobiście nie spełniam w tym kontekście kryteriów uprawniających do rzucenia kamieniem. Na marginesie: w moim odczuciu tekst „Whose community? What education?” tworzy wspólny obszar badawczy ze wspomnianym tu wcześniej artykułem „O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności...”, choć sam ich współautor najwyraźniej miał odmienne zdanie odnośnie do takiej łączności).

Są jeszcze w tej grupie cztery teksty, których jedynym autorem jest Habilitant. Najstarszym z nich i w ogóle w całym załączonym przez Habilitanta wyborze jest opublikowany w 2010 roku w roczniku „Przegląd Humanistyczny” artykuł „Kłamstwo jako wartość w interakcjach edukacyjnych?”. Jest więc to „młodzieńcza” praca Habilitanta, pochodząca z czasów gdy nie miał jeszcze stopnia naukowego (prawdopodobnie ją również – to zależy od miesiąca, w którym ukazał się numer czasopisma). Niemniej przeczytałem ten artykuł z dużym zainteresowaniem, także i dlatego, iż sam mniej więcej przed dziesięciu laty napisałem tekst, w którym starałem się przedstawić możliwe ograniczenia dobroczynnego działania prawdy w zdarzeniach edukacyjnych. I byłem nieco zaskoczony odkrywając, że większość moich ówczesnych spostrzeżeń i konkluzji, z którymi i dziś z grubsza się zgadzam,

jest zgodna z tymi, jakie przedstawił we wspomnianym artykule Maksymilian Chutorański. Skąd moje sygnalizowane przed chwilą zdziwienie? Otóż nie wydaje mi się możliwa taka zbieżność przy jednocześnie tak dalece odmiennym spojrzeniu na sens pedagogiki i istotę edukacji, jakie dostrzegam między tym, co sam na ten temat myślę, a tym, co przedstawił Habilitant w monografii „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...”. Na tej podstawie ryzykuję wniosek, że nasze optyki widzenia wzmiankowanych kwestii nie różniły się tak znacząco przed dekadą.

Z nie mniejszym zainteresowaniem przeczytałem artykuł M. Chutorańskiego „W stronę pedagogicznego (u)życia tekstu” („Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34), jako że także, podobnie jak Habilitant, próbowałem okiełznać niemal dokładnie taki sam problem pracując nad własnym doktoratem. I znów, chociaż moimi przewodnikami byli wówczas na tym polu głównie Ricoeur, Gadamer i Habermas, a Jego – Eco, Rorty oraz Foucault, konkluzje nasze, przynajmniej te najogólniejsze, okazują się dość zbieżne. Ponieważ zaś ten mój wspomniany doktorat dotyczył pedagogicznej problematyki rozwoju moralnego, toteż z nieślabnącym zainteresowaniem zapoznałem się z tekstem autorstwa Habilitanta „Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne” („Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 2). Treść tego artykułu odebrałem jako dość ciekawą choć jednocześnie – z uwagi na to, że, jak wzmiankowałem, miałem okazję rozeznąć się nieco szerzej w odnośnej problematyce – dosyć powierzchowną. Aczkolwiek z tezami i wnioskami Autora zasadniczo i pomijając pewne niuanse się zgadzam. Trudno zresztą, jak sądzę, uznać je za kontrowersyjne. Co innego w przypadku nowszego artykułu Habilitanta: „Kontrowersje wokół moralnego statusu pedagogicznej codzienności” („Filozoficzne Problemy Edukacji” 2018, nr 1). Tu kontrowersje są wszak zapowiadane już w tytule. A jednak ja sygnalizowanych w nim problemów związanych, generalnie, z trudnością uzgodnienia i ostatecznego uzasadnienia uniwersalnej czy też powszechnej aksjologii moralnej, na którą można by bez ryzyka ukierunkować edukację, przy jednoczesnej nieuchronności jej ukierunkowania na aksjologię moralną, nie nazwałbym kontrowersją. Ale mniejsza o to, jak to nazwać – tekst zrobił na mnie jak najlepsze wrażenie i gotów byłbym skwapliwie przyklasnąć prawie wszystkim podnoszonym w nim tezom (ewentualnie z wyjątkiem tych przedstawionych w początkowych sekcjach, a dotyczących możliwej niezbieżności obszarów podejmowanych w codzienności działań i żywionych czy zinternalizowanych przekonań moralnych – wydaje mi się, że psychologowie moralności rozwijający tak zwany nurt „neokohlbergowski” czy „neokohlbergiański”, jeśli ktoś, podobnie jak ja, tę nazwę woli, znaleźli dość przekonujące, jak dla mnie, rozwiązanie tego problemu w postaci teorii czteroskładnikowych schematów rozwojowych). Jednocześnie stanowisko zajmowane przez Autora we wskazanym opracowaniu i – by tak to ująć – zaznaczający się tam typ „pedagogicznej wrażliwości” wydają mi się tak dalece odmiennie od tych, które reprezentuje On krótko później jako rzecznik „pedagogiki nieantropocentrycznej”, że ta ewolucja naukowych poglądów Habilitanta jawi mi się jako trudna do pojęcia, zgola niezrozumiała. A to z kolei podsycza wątpliwość, czy aby na pewno nie jest tak, że drastycznie mało zrozumiałem z tamtego projektu.

Ostatnia praca załączona przez Habilitanta do wniosku o nadanie drugiego stopnia naukowego to opublikowany w roku 2021 („Rocznik Lubuski” t. 47, cz. 1) esej „Pedagogika

2050". Sam autor definiuje ten artykuł jako esej. Ze sporym zainteresowaniem przystąpiłem do zapoznania się z jego treścią, z ulgą odnotowując brak w nim bezpośrednich odwołań do prac Bruno Latoura (jedna pozycja jest, co prawda, zamieszczona w bibliografii). W miarę zagłębiania się w lekturę uświadamiałem sobie jednak coraz bardziej, że to nie „koncert życzeń”. Pierwsza część eseju zrobiła na mnie bowiem duże pozytywne wrażenie, przeczytałem ją z uznaniem i jak sobie schlebiam, ze zrozumieniem. Sam także zastanawiam się od pewnego czasu nad pytkami, jakie może odnieść pedagogika z zainteresowania się fantastyką naukową. Drugą część tego tekstu stanowi fragment z podręcznika akademickiego do pedagogiki, który – jak podpowiada Autorowi jego wyobraźnia – może funkcjonować w roku 2050. Pomyślałem w trakcie lektury, że może szkoda, iż to nie od niego zacząłem zapoznawanie się z pracami załączonymi do wniosku o nadanie stopnia doktora habilitowanego Maksymilianowi Chutorańskiemu, gdyż może wówczas łatwiej przyszłoby mi zrozumienie sensu jego projektu pedagogiki nieantropocentrycznej. Rowiem to, co przedstawia ta druga część eseju „Pedagogika 2050” nosi, według mnie, znamiona dystopii. Wzdrygam się na myśl o byciu bezradnym widzem jej spełnienia się, a jeszcze bardziej – wszak moja ziemską wędrówka, jeśli trwać jeszcze wówczas będzie, to zbliżając się jednak ku końcowi – na myśl, że miałby to być świat codziennego życia moich dzieci i moich wnuków, których jeszcze nie mam. Ale nawet jako adekwatna do świata dystopii pedagogika nieantropocentryczna opisywana i postulowana przez Habilitanta zmierza, moim zdaniem, ku byciu już-nie-pedagogiką. Choć to może nieuchronny jej i nasz los, raz jeszcze powtórzę, ale już bez wykrzyknika: „wolałbym nie”.

4. Konkluzja

Mimo rozlicznych walorów opublikowanych prac Maksymiliana Chutorańskiego przedstawionych w załączeniu do wniosku o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego, nie będę zatajał, iż zwłaszcza te prezentujące autorskie projekty pedagogiki nieantropocentrycznej i pedagogiki rzeczy nie wzbudziły, oględnie mówiąc, mojego entuzjazmu. Pewnie zresztą to swoje stanowisko w odnośnej kwestii wyżej już zdradziłem „między wierszami”. Mimo, że bez kokieterii i zupełnie szczerze mogę stwierdzić, iż dorobek pisarski, organizacyjny i popularyzatorski doktora Maksymiliana Chutorańskiego mi imponuje, i że przewyższa moje własne osiągnięcia na tych polach, to jednak nie oceniam wysoko naukowej względnie pedagogicznej (bo to nie są równozakresowe pojęcia) doniosłości części załączonych do wniosku o nadanie drugiego stopnia naukowego prac, w tym tej, wskazanej jako główne osiągnięcie. Żywię nadzieję, że udało mi się powyżej uzasadnić, iż źródłem tej mojej oceny nie jest wyłącznie, ani nawet przede wszystkim to, że zaliczam się do zwolenników zupełnie innej wizji pedagogiki, a tę, której rzecznikiem jest Habilitant, postrzegam jako – pożyczając od Niegu na chwilę sposób konstruowania neologizmów – naukową nie-rewolucję, po której – trawstując słynne twierdzenie Thomasa Kuhna – naukowcy budzą się w dokładnie takim samym świecie, jak przed nią, zaś jej przejście zasadniczo niczym się nie różni od nie-przejścia. Chyba, że spełni się wizja zaprezentowana w eseju „Pedagogika 2050”, ale to, w moim odczuciu, tym gorzej.

Spod tej oceny muszę stanowczo wyłączyć monografię „Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta”, przed którą zdjąłbym kapelusz, gdybym takowy posiadał, dając tym gestem jednocześnie wyraz swojego uznaniu dla roli ludzko-nieludzkiej asamblaży. Nie odnosi się też ta wyrażona wyżej moja ocena do prac Habilitanta, które zaliczył on, zresztą jak najbardziej zasadnie, do obszaru badawczego „akademia i pedagogika szkoły wyższej” (z wyjątkiem artykułu: „Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy...”). Muszę wszakże doprecyzować też wyrażone w poprzednim akapicie ocenne stwierdzenie: występując wobec każdej z tych prac w roli recenzenta wydawniczego nie miałbym wątpliwości, że są warte opublikowania. Tu jednak obowiązują nieco inne kryteria oceny pracy naukowej, bo też i o inną stawkę rzecz się toczy. Kiedy więc muszę odpowiedzieć na pytanie, czy treści tych prac stanowią znaczny wkład w rozwój dyscypliny naukowej pedagogika, to staję przed poważnym dylematem i dużym kłopotem. Gdy trzeba podjąć określonego sortu decyzję w kontekście wyznaczanym przez konkretny przepis prawa, to pomaga na pewno, jeśli przepis ten jest sformułowany precyzyjnie i jednoznacznie. Dziesiątki, jeśli nie setki godniejszych ode mnie zwracało już wcześniej uwagę na nieostrość znaczenia pojęcia istotnego, dużego czy znaczącego wkładu w rozwój danej dyscypliny nauki.

Z mojego punktu widzenia sprawa jest więc wysoce skomplikowana, a przedstawia się następująco: doktor Maksymilian Chutorzański ma w swoim dorobku naukowym osiągnięcia stanowiące istotny wkład w rozwój dyscypliny naukowej pedagogika, tak jak tego wymaga art. 219 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”. W tymże dorobku mieści się także wymagana przez zapis z lit. a) wspomnianej ustawy monografia, opublikowana zgodnie z zaleceniami tej dyrektywy ustawowej. Wspomniany artykuł ustawy nie mówi jednak, że ów znaczący wkład ma się zawierać w tejże monografii, ani że ma stanowić jego najważniejszą część – ów zapis dosłownie brzmi jak następuje: stopień naukowy doktora habilitowanego nadaje się osobie, która „posiada w dorobku osiągnięcia naukowe albo artystyczne, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny, w tym co najmniej: a) 1 monografię naukową wydaną przez wydawnictwo (...) ujęte w wykazie” itd. W mojej opinii monografia „Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej” takiego znaczącego wkładu do rozwoju pedagogiki nie wnosi, jednakże jest ona tą wymaganą przez ustawę co najmniej jedną monografią, mogącą należeć do szerszego dorobku badacza (to sugeruje wyrażenie „w tym co najmniej” występujące w art. 219 ust 1 pkt 2 ustawy), o którym to dorobku ma zostać wydana opinia co do jego znaczącego wkładu w rozwój dyscypliny. I ten dorobek naukowy doktora Maksymiliana Chutorzańskiego, oceniany niezależnie od wspomnianej monografii: organizacyjne zaangażowanie w działalność grupy badawczej pedagogiki rzeczy, udział w charakterze współredaktora naukowego w powstaniu znakomitej i cennej monografii wieloautorskiej „Rzeczy – Kultura – Edukacja”, prace poświęcone problematyce szkolnictwa wyższego (część z nich napisana wszelako wspólnie z Oskarem Szwabowskiim), monografia „Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta” i nawiązujące do jej ustaleń teksty poświęcone zagadnieniu „U/urządzenia” edukacyjnego, jak również (choć nie jest tu na pewno wskaźnik bardzo istotny) ilościowe charakterystyki działalności publikacyjnej, organizacyjnej i popularyzatorskiej rzeczywiście świadczą o niebagatelnym wkładzie Habilitanta w rozwój pedagogiki. Przyznać też trzeba, że

prace Habilitanta z obszaru „pedagogiki rzeczy” i monografia „Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji...”, które oceniam tak, jak to zasygnalizowałem, zostaną przez niektórych pedagogów uznane za ważne (już zostały) i podejrzewam, że będą współwyznaczały pewien trend w najnowszych hadaniach w polskiej pedagogice, choć nie ukrywam, że osobiście „wolałbym nie”. Trzeba też oddać im sprawiedliwość, że mierzą się z problematyką, od której współczesna pedagogika uciekać nie może (aczkolwiek mam nadzieję, że wypracuje i odnajdzie na tym polu nieco inne rozwiązania, niż te, proponowane przez Habilitanta).

Ponadto, jeżeli – idąc tropem nauk prawnych - orzecznictwo jest jednym ze źródeł wykładni przepisów prawa, to muszę stwierdzić, że znam więcej niż jeden przypadek osiągnięcia naukowego, którego wkład w rozwój dyscypliny naukowej był, w moim przekonaniu, bezspornie mniej znaczący, niż ma to miejsce w odniesieniu do dorobku Maksymiliana Chutorańskiego, a stało się owo osiągnięcie podstawą do nadania drugiego stopnia naukowego (przymuszony do tego posłusznie wskażę takie przykładowe przypadki, jednakowoż w dobrym tonie jest tego nie robić bez przymusu). Z tego punktu widzenia szacunek dla idei sprawiedliwości społecznej nakazywałby także osiągnięcie naukowe Maksymiliana Chutorańskiego uznać za wnoszące znaczący wkład w rozwój pedagogiki. Choć prowokuje to jednocześnie pytanie o warunki brzegowe nieuznania jakiegoś osiągnięcia za znaczące w tym kontekście. Na szczęście dla piszącego te słowa, nie jest to pytanie, które w jakiś szczególny sposób jest jemu właśnie dedykowane – w równym niemal stopniu dotyczy ono każdej osoby zajmującej się działalnością naukową, niekoniecznie zawodowo. Natomiast ważne pytanie kierujące się konkretnie do mnie brzmi: czy znajduję jakiś istotny powód, by to akurat dorobek badawczo-pisarski Maksymiliana Chutorańskiego padł ofiarą testowania wspomnianych przed chwilą warunków brzegowych? I stwierdzam w odpowiedzi, iż nie widzę takiego powodu. Tym samym nie pozostaje mi nic innego, jak – będąc w zgodzie z sobą i swoim, zasygnalizowanym i objaśnionym przed chwilą, rozumieniem przepisów w oparciu o które mam sformułować konkluzję opinii oraz zgodnie z posiadaną wiedzą o przypadkach „orzekania” w podobnych sprawach – stwierdzić, co następuje:

w mojej opinii przedstawiony mi do oceny dorobek naukowy, organizacyjny i popularyzatorski Pana doktora Maksymiliana Chutorańskiego, wnosząc znaczący wkład do rozwoju dyscypliny naukowej pedagogika, spełnia wymogi wskazane w art. 219 ust 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” jako warunki uprawniające do nadania kandydatowi stopnia naukowego doktora habilitowanego.

Paweł Chutorański