

Aneta Makowska

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: aneta.makowska@usz.edu.pl

Maksymilian Chutorański

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: maksymilian.chutoranski@usz.edu.pl

Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie

14 lutego 2018 roku w Douglas High School w Parkland doszło do strzelaniny, w której zginęło 17 osób i tyle samo zostało rannych. Sprawcą był jeden z wydalonych wcześniej ze szkoły uczniów. W Stanach Zjednoczonych po raz kolejny opinię publiczną rozgrzała dyskusja o prawie do posiadania broni, tym razem włączyli się w nią także młodzi ludzie m.in. w ramach ruchu *March for Our Lives*, organizatora jednych z największych protestów w historii Ameryki. Po strzelaninie w ramach zaostrzenia środków bezpieczeństwa w szkole obowiązkowo wprowadzono przezroczyste, plastikowe plecaki, mające uniemożliwić wnoszenie na teren szkoły niebezpiecznych przedmiotów. To zarządzenie wywołało opór uczennic i uczniów. Wielu z nich taką „troskę” o bezpieczeństwo uznało za naruszenie prywatności. Na znak sprzeciwu zaczęli przekształcać swoje plecaki na wiele różnych sposobów: prowokacyjnie wypełniać tamponami, prezerwatywami, staniakami, zamieniać w akwaria, umieszczać na nich ironiczne hasła krytykujące zarządzenie, wypełniać zabawkami, osłaniać ich zawartość wizerunkami ulubionych bohaterów z kreskówek itp. Media społecznościowe załapały zdjęcia przekształconych plecaków, później pojawiły się one w prasie i telewizji.

Plecaki szkolne są jednym z głównych atrybutów uczniowskich, oznaczają przynależność do społeczności, ucieleśniają powinności, nierzadko przedstawiane są w metaforach uciemnienia, bagażu, który należy dźwigać itd. Dlatego też stały się świetnym polem do obnażania fasadowości rozwiązań politycznych, braku systemowych sposobów przeciwdziałania przemocy w szkołach, symbolem uczniowskiego oporu, aktywizmu i społecznego zaangażowania amerykańskiej młodzieży. Przezroczyste plecaki uczniów z Douglas

High School przypominają nam, że panoptikon jest czymś więcej niż tylko metaforą, pozwalają zwrócić uwagę na fizyczność władzy. Kamery na szkolnych korytarzach, ulokowane pod sufitami, bardzo szybko stają się klasycznym elementem wyposażenia szkoły, zapisy wideo pozostają w świecie cyfrowym, przekazywane przez nas dane biometryczne trafią do wielkich baz danych w odległych serwerowniach i w związku z tym łatwo o nich zapomnieć, a część mechanizmów biowładzy staje się dla nas niezauważalna. Ale plecak wykonany z przezroczystego plastiku, który trzeba codziennie zapakować, zawiesić na ramieniu, przemyśleć, jak ma wyglądać jego odsłonięta na widok publiczny zawartość, uwidoczniał uczennicom i uczniom mechanizmy kontroli. Tym samym plecaki w związku z ich fizycznymi walorami (wielkość, ciężar, pojemność, przezroczystość), społecznymi koncepcjami tego, co prywatne i publiczne, bronią, która umożliwiła strzelaninę i wymusiła ich obecność, uczniami, politykami, regulaminami, ochroną i wieloma innymi rzeczami, zmieniły szereg w miarę ustabilizowanych relacji i wyzwoliły nowe działania: od zmiany tego, co nosi się i używa w szkole, przez masowe protesty w Waszyngtonie, po zwiększenie odpadów na wysypiskach śmieci (w końcu większość z plecaków zapewne tam wylądowała lub wylądowała, zostanie zutylizowana lub nie, zmieni środowisko). Przyjmując założenie, że rzeczy uruchamiają emocje i wpływają na indywidualne doświadczenia (Dant, 2007; Krajewski, 2013; Norman, 2015), możemy postawić pytania o to, jak działanie na plecakach pozwoliło przeżyć uczniom doświadczenie strzelaniny, śmierć kolegów i koleżanek, traumę związaną ze strzelaniną, żałobę. Na stronie opisującej problem plecaków w Douglas High School możemy przeczytać: „[w]iem, że wiele osób nie lubi tych plecaków, ale robienie sobie z nich żartów, jest sposobem na złagodzenie bólu, który odczuwamy”, Thomas Holgate: „Ta strona internetowa jest szansą na zaistnienie naszych żartów w sferze publicznej” (tłum. wł. Newman, 2018).

Przykład plecaków pokazuje, że rzeczy nie są oczywiste. Stawiają wymagania, uwodzą, kuszą, zniechęcają, wymuszają reakcję, działają, umożliwiają działanie, socjalizują, wywołują afekty, są nośnikami znaczeń, dają do myślenia, zagrażają, chronią, zniewalają, umożliwiają wyzwolenie, przyczyniają się do śmierci, pozwalają przeżyć. Rzeczy są produkowane, robione, konsumowane, używane, zużywane, naprawiane, wyrzucane, zalegają na wysypiskach, są poddawane recyklingowi. Rzeczy mają kształt, wagę, kolor, fakturę, rozmiar pozwalający mieścić im się w dłoni lub też nie. Mają parametry techniczne, wymagają specjalnych umiejętności, obsługa niektórych jest intuicyjna. W naszym przekonaniu rzeczy są skomplikowane, kontrowersyjne, problematyczne. Z całą pewnością nie mają w sobie nic z oczywistości.

Dlatego prezentowany tom „Parezji” postanowiliśmy poświęcić rzeczom. Od kilku lat, zainspirowani szeroko rozumianym nurtem nowej humanistyki, staramy się rozwijać zainteresowanie materialnością na gruncie pedagogiki (zob. np. Chutorański, 2015, 2016; Makowska, 2017a, 2017b). Rozpoczęliśmy od prac w interdyscyplinarnej grupie badawczej „Pedagogiki rzeczy”¹, w której, uruchamiając myślenie o materialnościach, złożoności, nie-ludzkich i ludzkich aktorach edukacyjnych, stawialiśmy pytania o pedagogiczne zadanie wynikające z dostrzeżenia specyficznej sprawczości pozaludzkich aktorów. Jednym z efektów naszych działań była organizacja panelu dyskusyjnego podczas VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które odbyło się 23–25 czerwca 2016 roku (Abriszewski i in., 2017, s. 147–163), konferencja „Pedagogika rzeczy. Rzeczy w procesach edukacyjnych i ich kontekstach”, mająca miejsce w Uniwersytecie Szczecińskim w maju 2017 roku, kolejnym – książka *Rzeczy – Kultura – Edukacja* (Chutorański, Makowska, 2019b). Pisaliśmy w niej, że przed pedagogami i nie tylko przed nimi stoi wyzwanie wymyślenia nowych sposobów mówienia, rozumienia, badania materialności w edukacji, które oddałoby im sprawiedliwość i doceniło ich edukacyjną sprawczość (Chutorański, Makowska, 2019a, s. 10).

W ciągu ostatnich lat sporo nauczyliśmy się o tym, czym pedagogika rzeczy... nie jest. Pedagogika rzeczy nie jest teorią edukacji, nie jest paradygmatem (przynajmniej na razie), nie wiąże się z jakimiś konkretnymi metodami badawczymi czy sposobami rozumienia sytuacji edukacyjnej, nie opowiada się za jakimś konkretnym rozumieniem relacji ludzie–rzeczy. W pedagogice rzeczy nie chodzi nawet wyłącznie o rzeczy, jeśli rozumieć je potocznie jako oddzielone od świata ludzi i tego, co żyje. Pedagogika rzeczy – jak ją rozumiemy – nie jest domkniętym nurtem badań edukacyjnych. Sądzymy wręcz, że takie zamknięcie tylko mogłoby ją usztywnić, ograniczyć do określonej perspektywy badawczej, a tym samym czynić niewidzialnym to, co może zaoferować wyobraźnia pedagogiczna, przekraczająca spetryfikowane sposoby rozumienia edukacji.

Czym jest albo może lepiej: czym jest teraz? Uważamy, że najlepiej określać ją jako pewien sposób wrażliwości dotyczący świata, w ramach którego

1 Grupa badawcza została powołana w 2016 roku w Uniwersytecie Szczecińskim. Spotykaliśmy się w ramach cyklicznych seminariów w latach 2016–2018 problematyzując kwestię materialności w edukacji i humanistyce. Do grupy badawczej należeli: Krzysztof Abriszewski, Maksymilian Chutorański, Maria Czerepaniak-Walczak, Paweł Gąska, Jarosław Jendza, Michał Klichowski, Aneta Makowska, Andrzej W. Nowak, Maciej Sokołowski-Zgid, Oskar Szwabowski, Piotr Zamojski.

stawia się pytania o relacje między ludźmi i pozaludzkimi aktorami procesów edukacyjnych. Tak rozumiana pedagogika przecina subdyscypliny pedagogiczne, tradycje i paradygmaty. Uwrażliwia na obecność materialności w procesach edukacyjnych. W zależności od doboru teorii, inspiracji, książek, ulubionego słownika w jej ramach możliwe są różne rozumienia rzeczy. Na przykład, można je rozumieć jako małe, mieszczące się w dłoni wytwory człowieka o walorach fizyczności (ołówki, pisaki, zegarki, sztuczce itp.), posiadających funkcje i znaczenia społeczne. Można również uznać każdy byt za rzecz, jak robią to ontolodzy skoncentrowani na rzeczach, dla których na przykład krzesła, jednorożce, programy komputerowe, zwierzęta, rzeki to rzeczy wymykające się każdemu opisowi. Można uznać rzeczy po prostu za aktorów, ustabilizowane relacje, coś co działa, jak ma to miejsce w Teorii Aktora-Sieci (zob. Chutorański, Makowska, 2019b).

W pierwszym z naszych wspólnych tekstów poświęconych pedagogice rzeczy – opublikowanym w „Parezji” – zaproponowaliśmy rozumienie jej jako łączenie i śledzenie ludzi i nie-ludzi w sieciach sprawstw, których główną intencją jest wspieranie ludzkiego rozwoju. Wszystko po to, by budować bardziej symetryczną, sprawiedliwą i realistyczną wiedzę o edukacyjnych zbiorowościach (zob. Chutorański, Makowska, 2017, s. 76–77). W ciągu dalszych eksploracji, obserwacji, badań i dyskusji widzimy, że ta definicja, choć zapewne niedoskonała, wciąż pozostaje aktualna. Ujawnia się w niej chęć poszukiwania nowej metodologii, eksperymentowania, otwierania się na rzadko wykorzystywane w pedagogice teorie nowego materializmu, posthumanizmu, ekologii, studiów nad nauką i technologią, studiów nad zwierzętami i roślinami, cybernetyki i innych nurtów. Wszystko po to, by porzucając „stare” reguły rozpoznawania edukacyjnych światów, zauważyć to, co do tej pory pozostawało transparentne. Podążamy za nową humanistyką, która „zamiast transgresji szuka możliwości subwersji; rzadziej mówi o przekraczaniu granic, częściej – o sztuce ich rozpoznawania i pożytkowania; nie operuje figurą «zerwania», lecz tropem «wiązania», «splotu», «węzła»” (Czapliński, 2017, s. 15).

Sądzymy, że pedagogika rzeczy 1) pozwala zauważyć, jak bardzo teoria edukacji jest skupiona na ludziach, znaczeniach, kulturze, jak pomija kwestie materialności lub redukuje je do narzędzi, zagrożeń czy nośników znaczeń; 2) stawia wyzwanie badaniom wszystkich stopni edukacji, które skupiają się na relacjach między ludźmi i nie-ludźmi w procesach nauczania i uczenia się; 3) prowokuje do nowych odczytań prac klasyków humanistyki i pedagogiki, recepcja których do tej pory była wyczulona na inne niż materialne aspekty ich pisarstwa. Wierzymy, że takie podejście pozwoli wydobyć „nowe-stare”

kategorie, dające możliwości przełamywania spetryfikowanych rozumień rzeczy; 4) uwidacznia konieczność eksperymentowania z programami kształcenia i pedagogiami, w których docenia się sprawstwo edukacyjne nie-ludzi, proponuje nowe praktyki edukacyjne; 5) uważamy również, że pedagogika rzeczy może stanowić inspirację dla nowych kierunków badań pedagogicznych i samego rozumienia pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Kontynuując pedagogiczne zainteresowanie rzeczami, oddajemy do rąk czytelników 11. numer „Parezji”, w którym swoje rozumienie rzeczy, odczytanie ich miejsca i znaczenia w edukacji prezentują pedagodzy z siedmiu ośrodków akademickich w Polsce. Tom rozpoczyna tekst **Piotra Zamojskiego** pod tytułem *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*. Autor, stawiając tezę dotyczącą dominujących sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnej, koncentrujących się wokół kategorii programu, osoby nauczyciela oraz ucznia, rozwija ideę pedagogiki czy też teorii kształcenia, skupionej na rzeczy. Zamojski, czerpiąc z prac m.in. Hannah Arendt, Martina Heideggera, Giorgio Agambena oraz Jacques’a Rancière’a, wskazuje na możliwości innego rozumienia kształcenia, w którym właśnie rzeczy (odróżnione od przedmiotów) są zupełnie podstawowe, bo to one są tym, co daje do myślenia. W kolejnym tekście **Łukasz Michalski** rozwija tezy dotyczące możliwości uwzględnienia materialności i „powrotu do rzeczy” w badaniach nad historią wychowania. Jego zdaniem zainteresowanie przedmiotami nie oznacza rugowania człowieka z pola badawczego historyków wychowania, ale daje nowe impulsy dla rozumienia sytuacji historycznej wyczulonej na subtelności pomijane w klasycznych badaniach zorientowanych na ludzi. **Radosław Nawrocki** natomiast postawił sobie za cel wskazanie podstawowych założeń głębokiej ekologii oraz inspiracji, jakie mogą z niej płynąć dla przełamania antropocentryzmu teorii i praktyki pedagogicznej. Jego zdaniem rozumienie człowieka i natury, jakie wiąże się z tą koncepcją może pozwolić pedagogom i uczestnikom procesów edukacyjnych na wzrost wrażliwości na złożone relacje, jakie nawiązują oni podczas procesów edukacyjnych ze swoimi środowiskami, a także poszerzenie pola moralnych zobowiązań. **Piotr Stańczyk**, czerpiąc z myśli Freirego i dyskutując z Foucaultem, rozwija własne rozumienie pedagogiki rzeczy, które określa mianem radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej. Część poświęconą studiom i esejom zamyka **Joanna Flis**. Autorka zwraca uwagę na wyzwania dla teorii edukacji, jakie wiążą się z rozwojem sztucznej inteligencji. Jej zdaniem pedagogika powinna stać na straży humanistycznego postulatu kształtowania środowiska w sposób, który wspiera rozwój człowieka, nie zamykając jednak oczu na zmiany, zagrożenia, ale i szanse, jakie wiążą się z nowymi technologiami. W drugiej części

tomu możemy znaleźć raporty z badań, ale także opisy i analizy doświadczeń z praktyki edukacji. Tę część otwiera **Lucyna Kopciewicz** przedstawiając wyniki badań jakościowych, w których omawia kulturowe powiązania technologii mobilnych i równości płci. Korzystając z własnych doświadczeń zawodowych, **Natalia Cybort-Zioło** i **Magdalena Mazur** analizują regulaminy burs, wskazując na rzeczy jako narzędzia oporu wobec dekreowanego porządku. **Justyna Bauer-Sierota** stawia pytanie o znaczenie rzeczy w codzienności nauczycieli praktycznej nauki zawodu. **Oskar Szwabowski**, odwołując się do „ludzkiego mikrofonu”, rozważa nowe formy upodmiotowienia, wykraczające poza liberalne rozumienia jednostki. Interesujący sposób pisanie o rzeczach prezentuje **Aleksander Cywiński**, co oddaje tytuł jego tekstu *Dyktafon story, czyli rozmowa z samym sobą o tym, co ważne*. Tekst zamykający część studiów i esejów napisała **Edyta Nieduziak**. Jest on próbą spojrzenia na relacje wychowawcze z perspektywy wybranej rzeczy – trzepaka. Zdaniem Autorki przyjęcie takiego punktu widzenia może być sposobem przełamywania antropocentrycznego rozumienia sytuacji edukacyjnej, bo pozwala uruchomić nowe pokłady wyobraźni. Tom kończą dwa studia recenzyjne autorstwa **Anny Babickiej-Wirkus** oraz **Weroniki Korzenieckiej**, poświęcone „książkom o rzeczach”.

Kończąc i jednocześnie powracając do plastikowych plecaków, podążając tylko wybranymi tropami poznawczymi ukazywanymi przez Autorki i Autorów tego numeru „Parezi”, widzimy, że można je rozumieć także w innych niż te wskazane przez nas kontekstach: pytać o udział rzeczy i technologii w zmianie rzeczywistości edukacyjnej, jej demokratyzowanie i emancypowanie. O to, co oznacza studiowanie plecaków, czego się dzięki nim uczymy, jaką częścią środowiska uczenia są, o regulaminy kontrolujące i ujarzmiające niehumanistycznych aktorów edukacyjnych itd.

Dziękujemy wszystkim Autorkom i Autorom za przyjęcie zaproszenia do tego tomu i ich twórczy wkład w rozwój pedagogicznego zainteresowania rzeczami.

BIBLIOGRAFIA

- Abriszewski, K., Chutorański, M., Makowska, A., Sokołowski-Zgid, M., Szwabowski, O. (2017). *Pedagogika (i) rzeczy. Zapis debaty panelowej*. W: M. Chutorański, D. Kubinowski (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 147–163). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chutorański, M. (2016). Nie(tylko)ludzka pedagogika? W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformacyjne aspekty hermeneutyki edukacji* (s. 256–271). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutorański, M. (2015). Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (72), 7–21.

- Chutorański, M., Makowska, A. (2019a). Czy(m) jest pedagogika rzeczy? Wprowadzenie. W: M. Chutorański, A. Makowska (red.), *Rzeczy – Kultura – Edukacja* (s. 9–17). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czapliński, P. (2017). Wstęp. Sploty. *Teksty Drugie*, 1, 9–17.
- Dant, T. (2009). *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*. Przeł. J. Barański. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krajewski, M. (2013). *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Latour, B. (2013). *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*. Przeł. K. Ab-riszewski i in. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowocześni*. Przeł. M. Gdula. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Latour, B. (2009). *Polityka natury*. Przeł. A. Czarnacka. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Makowska, A. (2017a). Boguszów-Gorce: miasto ludzi, węgla i słupów. W: J. Kamińska, *Czytanie miasta: badania i animacja w przestrzeni* (s. 191–202). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Makowska, A. (2017b). O uwzględnianiu materialności. Praca aparatu w terenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, t. II, 1.
- Norman, D.A. (2015). *Wzornictwo i emocje. Dlaczego kochamy lub nienawidzimy rzeczy powszednie*. Przeł. D. Skalska-Stefańska. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Olsen, B. (2013). *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*. Przeł. B. Shallcross, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

NETOGRAFIA

- Newman, L. (2018). Who is behind @msdcamo2?, THE EAGLE EYE <http://eagleeye.news/art-sandleisure/who-is-behind-msdcamo2/> (1.09.2018).