

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.04>

Maksymilian Chutorański*

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-0460>

e-mail: maksymilianchutorański@usz.edu.pl

PEDAGOGIKA 2050

PEDAGOGY 2050

Keywords: SF pedagogy, future, 2050, theory and educational research.

This is an essay on pedagogy of SF (speculative facts / future / feminism). The text consists of two parts. In the first part, I deal with the issues of understanding the future through pedagogical science fiction. In the second one, which is an exercise in the pedagogical imagination, I present excerpts from an unwritten textbook for students of the mid-21st century, in which I show possible problems of the theory and educational research of the future.

PEDAGOGIKA 2050

Słowa kluczowe: pedagogika SF, przyszłość, rok 2050, teoria i badania edukacyjne.

Esej poświęcony jest pedagogice SF (fakty spekulatywne / przyszłość / feminizm). Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej części omówiono problematykę rozumienia przyszłości poprzez pedagogiczną fantastykę naukową. W drugiej, będącej ćwiczeniem z wyobraźni pedagogicznej, autor przedstawia fragmenty nienapisanego podręcznika dla studentów połowy

***Maksymilian Chutorański** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: posthumanizm, pedagogika rzeczy, pedagogika nieantropocentryczna.

XXI wieku, w których ukazują możliwe problemy teorii i badań edukacyjnych przyszłości.

„Pisarze *science fiction* tworzą wyobrażoną przyszłość,
historycy próbują rekonstruować przeszłość.
Ostatecznie zarówno jedni, jak i drudzy dążą do zrozumienia
teraźniejszości”. (Oreskes, Conway 2017, s. 19)

Wprowadzenie

W ramach tekstu zamierzam wskazać na wartość płynącą ze spekulacji nad przyszłością dla rozwijania wyobraźni pedagogicznej, umożliwiającej przekraczanie zadomowionych w pedagogice pojęć, uznanych logik stawiania problemów badawczych, przyjętych metod, etc. Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej podejmuję kwestie rozumienia przyszłości w trybie fantastyki pedagogicznej, za którym się opowiadam. W drugiej, będącej ćwiczeniem z pedagogicznej wyobraźni, prezentuję szkic pedagogiki przyszłości i jej problemów – fragmenty nienapisanego (jeszcze) podręcznika dla studentów kierunków nauczycielskich lat 50. XXI wieku.

Lubię stawiać pytania, dlatego od nich rozpocznę swój tekst. Co będą badali pedagodzy w 2050 roku? Jakie kwestie będą dla nich palące? Jakie kategorie będą kluczowe? Czego będą dotyczyły dyskusje na konferencjach organizowanych pod patronatem PTP? O czym będą pisane książki? Jakie tytuły rozdziałów będą miały pedagogiczne podręczniki? Jakie treści uznane będą za kanon, pedagogiczne „oczywiste oczywistości”? Jakie metodologie badań rozwiną się do tego czasu? Czy dojdzie do ostatecznego pojednania zwolenników badań jakościowych i ilościowych, a może ich spór będzie pamiętany jedynie przez historyków myśli pedagogicznej, a debaty nad metodą będą wyznaczały zupełnie inne problemy?

Niestety, nie mam kryształowej kuli. Nie dysponuję wehikułem czasu. Uczciwie muszę przyznać, że nie potrafię udzielić odpowiedzi na te pytania, na nie zapewne trzeba będzie poczekać do 2050. Nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat za pięć lat, a co dopiero za trzydzieści. Nikt nie wie jakie problemy będą problemami przyszłej edukacji i pedagogiki. Jakie czekają nas do tego czasu kryzysy, pandemie, konflikty? Nikt nie wie. Być może trudno o bardziej rozczarowujące rozpoczęcie tekstu o przyszłości. Czytelniczko, Czytelniku masz prawo odczuć zawód i oczekiwać rychłego końca artykułu. Ja jednak spróbuję kontynuować.

Na swoją obronę powiem, że mówiąc o przyszłości, możemy mieć na myśli bardzo wiele różnych rzeczy. Istnieje, jak sądzę, co najmniej kilka

sposobów myślenia o niej. W ramach pierwszego, traktuje się przyszłość jako coś, na przyjscie czego trzeba się przygotować. W tym celu tworzy się „trzeźwe prognozy”, symulacje, kalkulacje (np. ekonomiczne), optymistyczne i pesymistyczne scenariusze, przewiduje wyzwania i inne przyszłe stany na podstawie obecnych informacji. W ramach drugiego sposobu „Przyszłość nie jest czymś do przewidywania, ale czymś co jest do zrobienia” (Monfort 2017, s. 12). Do wymyślenia, zaplanowania, zaprojektowania i urzeczywistnienia. Tak rozumiana przyszłość wymaga wysiłku i pracy. Trzeci sposób w przyszłości widzi przestrożę, myślenie o niej ma nami dzisiaj „potrząsnąć” (wizje świata po apokalipsie atomowej, klimatycznej, dystopijne obrazy cyberprzyszłości, etc.). Wskazanie na przyszłe katastrofy i zagrożenia, ma sprawić byśmy obrali inną drogę, zaprzestali określonych działalności, „dopóki jeszcze czas”. W tym sposobie myślenia lekarstwem często okazują się „tradycyjne” więzi, wspólnoty, historia, przeszłość, etc. Ujmując sprawę nieco schematycznie, można powiedzieć, że w ramach tych trzech sposobów o przyszłości się myśli jako: 1) o czymś, co na nas czeka, 2) o czymś, gdzie powinniśmy się znaleźć, i 3) o czymś gdzie zmierzamy, a gdzie być nas nie powinno.

Są i inne sposoby obecności przyszłości w humanistyce i naukach społecznych. Badanie sposobów, w jakie problematyzujemy przyszłość, może wiele powiedzieć o tym, kim jesteśmy dzisiaj. Na przykład, David Graeber pytając, jak obecne zdobywcze techniki zostałyby przyjęte przez ludzi połowy XX wieku, argumentuje, że dzisiejszy internet, telefony komórkowe, auta hybrydowe, rzeczywistość rozszerzona, drony, etc. nie zrobiłyby większego wrażenia na ludziach oczekujących lotów w kosmos, kolonizacji innych planet, latających deskorolek, etc. W istocie byliby oni zawiedzeni tym, że przyszłość, na którą czekali, nie nadeszła. „Pole siłowe. Teleportacja. Antygravitacja. Holowizja. Replikatory. Medycyna oferująca nieśmiertelność. Hibernacja. Androidy. Kolonie na Marsie. Gdzie się to wszystko podziało?”, za mieszkańców ziemi połowy XX wieku pyta Graeber (2016, s. 135). Jego zdaniem nasze super realistyczne efekty z filmów sf „w ogóle by ich nie zachwyciły! Byli przecież przekonani, że będziemy to wszystko robić, a nie wymyślać coraz to bardziej wyrafinowane symulacje na ekranie” (Graeber 2016, s. 139). To, że dzisiaj nie myślimy o jutrze z takim rozmachem jak wielbiciel filmów fantastycznych z lat 50., wiele mówi o nas samych. Mnie interesuje jednak jeszcze inny sposób myślenia o przyszłości traktujący ją przede wszystkim jako sposób na wymyślanie pojęć i otwieranie pedagogicznej wyobraźni.

Fantastyka pedagogiczna

Punkt wyjścia dla trybu fantastyki pedagogicznej, który tu rozwijam, stanowi teza, że zmiany, jakich obecnie doświadczamy, wymuszają na badaczach coraz odważniejsze próby wychodzenia poza tradycyjne kategorie humanistyczne i sposoby myślenia o człowieku stawiające go w centrum teorii, historii i świata (Barad 2007; Bennett 2010; Braidotti 2013; Latour 2011). Owe zmiany związane są z rozwojem badań nad sztuczną inteligencją, technologiami informatycznymi, biotechnologiami, licznymi kryzysami środowiskowymi, politycznymi, „światem w/po pandemii”, ze sposobami życia wszystkich zamieszkujących planetę (ludzi i nie-ludzi) oraz coraz bardziej złożonymi relacjami, które stają się ich udziałem.

Moim celem jest nie tyle prognozowanie przyszłości, ile poprzez odwołanie od historii jutra uruchomienie pokładów wyobraźni dotyczącej teraźniejszości i wrażliwości na inne (nowe) pola badawcze, (nowe) edukacyjne onto-metodologie i formy krytyczności. W takim myśleniu odwoływanie się do istniejących nurtów, zdarzeń, „faktów”, liczy się równie mocno, jak praca wyobraźni. Tak samo, jak odwoływanie się do historii pomaga nam zrozumieć teraźniejszość, tak odwołanie do przyszłości, poprzez poruszone wyobraźnią uwypuklenie niewidocznych dobrze/marginalizowanych problemów, pozwoli na poszukiwanie innych światów, innych ontologii, którymi można spojrzeć na nas samych dzisiaj. Dla Donny Haraway – jednej z kluczowych postaci krytycznego posthumanizmu i feminizmu – odwołania do literatury sf stanowią z jednej strony metodę filozofowania, a z drugiej inspirację do poszukiwania innych sposobów na wyobrażanie sobie zsocjalizowanych podziałów związanych z płcią, klasą, rasą, sprawczością w warunkach permanentnej zmiany technologicznej i środowiskowej. To sposób na poszukiwanie innych ontologii i etyki otwierającej na złożoność relacji między ludźmi i nie-ludźmi (Grebowicz, Merick, and Haraway 2013, s. 213, zob. też Haraway 2003). Jak pisze, „*sf* to opowiadanie historii i opowiadanie faktów; jest to modelowanie możliwych światów i możliwych czasów, materialno-semiotycznych światów, które już minęły, są obecne i tych, które dopiero nadejdą” (Haraway 2016, s. 31). Z takim rozumieniem fantastyki naukowej wiąże się próba poszukiwania alternatyw, szukanie inspiracji teoretycznych w spekulacji. Przyszłość jak ją tu chcę rozumieć, umożliwić ma uczynienie tego, co swojskie i znane bardziej obcym, wskazać, że dzisiejsze kluczowe problemy pedagogiki wcale takimi być nie muszą. Zatem nie idzie tu o tworzenie utopi, o której Grosz mówi, że jest faszyzacją przyszłości, tzn. zamrożeniem dzisiejszych problemów w formie projektów jutra (Grosz 2012, s. 136-137), ale o nowe otwarcia, poszerzenie warunków możliwości dla stawiania dzisiaj pedagogicznych pytań. Dlatego, myślenie w trybie fanta-

styki społecznej/pedagogicznej – które tu rozwijam – nie jest eskapizmem, a próbą poluzowania granic między nauką, a filozofią, włączeniem do niego tego, co mogą zaoferować kultura i sztuka, a także samo życie. To uwolnienie wyobraźni, takie jednak, które jest wierne rzeczywistości i temu, że wymaga ona ciągłych poszukiwań i ryzyka rozpoczynania od nowa. W końcu już autor *Wychowania dla przyszłości* ponad pół wieku temu pisał, że wyobraźnia „okazuje się bardzo ważnym czynnikiem rozwoju życia umysłowego, a zwłaszcza naukowej kultury umysłu. Wyobraźnia ułatwia przeciężenie rutyny umysłu i szablonów myślenia, stereotypów intelektualnych. Wyobraźnia nie tylko nie przeszkadza w myśleniu, ale właśnie ułatwia myślenie nowe i śmiałe, ponieważ pozwala poszerzać horyzonty, do których przyzwyczailiśmy się i dostrzegać niedostrzegalne aspekty rzeczywistości” (Suchodolski 1968, s. 94). Przyszłość traktuję zatem jako tryb wymyślenia pojęć, szansę na tworzenie słowników pozwalających na lepsze rozumienie teraźniejszości. Nie mam tu miejsca, by szczegółowo opisywać kwestie związane z obecnością sf w humanistyce i naukach społecznych (Grebowicz, Merick, Haraway 2013; Truman 2019; Gough, Adsit-Morris 2019). Wskażę jedynie, co zamierzam robić dalej.

Kilka słów o metodzie naszej spekulacji rozpoczniemy od tego, że pisanie o przyszłości nigdy nie jest niewinne. Zawsze jest usytuowane i ucieleśnione (Haraway 2014). Z tego powodu nie wszystko jest możliwe¹. Dlatego w kilku zdaniach chcę zwrócić uwagę na przyjęte przeze mnie założenia dotyczące „punktów wyjścia” dla mojej spekulacji.

William Gibson twórca cyberpunku (*Burning Chrome, Neuromancer*) stwierdził, że „przyszłość jest dziś tylko nierówno rozłożona” (Bendyk 2015, s. 20). Można to zdanie rozumieć w odwołaniu do trwania cyklu rozwoju produktów wynoszącego ok. 20-30 lat (to, co będzie funkcjonowało na rynku za dwie, trzy dekady jest już dziś przedmiotem prac w jakimś laboratorium). „Trzeba więc patrzeć, co się dzieje w laboratoriach” (Bendyk 2015, s. 21). Można również rozumieć słowa Gibsona w ten sposób, że problemy zdarzenia, zjawiska będące dzisiaj marginalnymi, często problemami krajów peryferyjnych i półperyferyjnych (problemami krajów niecentrowych) (Wallerstein), mogą stać się problemami także centrów i całego świata.

To główna wskazówka metodologiczna dla spekulacji poczynionej w ramach tego tekstu. Wyartykułujmy ją w postaci pytań: Jakie rzeczy dzieją się

¹Sarah E. Truman (2019) wskazuje, że myślenie do przyszłości może powielać stereotypy, być spetryfikowane przez obecne dzisiaj fobie, nierówności i lęki. Dlatego dodajmy, że naszym punktem wyjścia jest pedagogika krytyczna, nowy materializm, i krytyczny posthumanizm w warstwie ontologicznej i etycznej upominający się o nie-ludzi i ich obecność w ramach zbiorowości (zob. Chutorafski 2020).

w laboratoriach, humanistyce, naukach przyrodniczych, pracowniach komputerowych, co jest rysowane przez architektów, inżynierów, przeciwko czemu protestują aktywiści? Jakie zagrożenia, zmiany, biotransfiguracje dzisiaj zachodzą? Jakie kryzysy, kataklizmy uderzają w naszą planetę? W końcu, co się stanie, gdy złączymy to wszystko z troską o edukację i pedagogikę? Co możemy robić inaczej? Jak można zacząć uprawiać pedagogikę na inne sposoby? Zdaję sobie sprawę, że próby, odpowiedzi na te pytania wymagają napisania co najmniej książki². Tu jednak chodzi jedynie o zasygnalizowanie korzyści, jakie może dawać pedagogice spekulatywne otwarcie na przyszłość. Nie przedłużam.

Przechodzimy do fantastyki pedagogicznej. Poniżej znajdziesz Czytelniczko, Czytelniku fragmenty nienapisanego (jeszcze) podręcznika dla studentów połowy XXI wieku.

Nienapisany podręcznik, pt. „Pedagogika. Kluczowe zagadnienia i sprawy. Podręcznik akademicki” (fragmenty)

Rozdział 3.2 Edukacyjne wyzwania zintegrowanej rzeczywistości

Wskazując na obecne wyzwania edukacyjne dotyczące **zintegrowanej rzeczywistości**, rozpocznę od naszkicowania skali problemów, z jakimi przyszło się mierzyć mieszkańcom ziemi lat dwudziestych i trzydziestych. Przeludnienie i związane z tym koszty ekonomiczne, środowiskowe, przestrzenne, a także niesłabnące zagrożenia epidemiologiczne etc. wymagały podjęcia nowych środków. Powstające na początku XXI wieku projekty dotyczące troski o środowisko, okazywały się nieskuteczne, ponieważ były bojkotowane przez wiele państw. Na przykład, wielkie inwestycje w przemysł samochodów elektrycznych okazały się fiaskiem, mimo znaczącego wzrostu udziału w rynku tego rodzaju aut. Nie tylko dlatego, że w krajach, których gospodarki były oparte na węglu, dochodziło do pozorowania zmiany (energia napędzająca transport elektryczny pochodziła nadal z brudnych źródeł energii, tyle że z kopalń, a nie z rafinerii), ale przede wszystkim dlatego, że nie było jak pomieścić tych środków transportu w przestrzeni ziemskiej. Rozwijanie konwencjonalnych sposobów reakcji, m.in. transportu publicznego (a także tras rowerowych, rowerów miejskich, etc.) okazało się stosunkowo drogie, i w obliczu kryzysów pandemicznych generujące inne rodzaje zagrożeń. [...] Uzyskane efekty okazały się daleko niewystarczające w kontekście zakładanych celów. [...]

W wyniku „katastrofy klimatycznej” do 2030 roku wymarło wiele gatunków zwierząt, podnoszący się poziom wód zagroził istnieniu wielu narodów.

²Praca nad taką trwa.

Wiele rejonów świata przestało nadawać się do zamieszkania, co powodowało liczne migracje i tzw. uchodźstwo klimatyczne (Welzer 2010). [...]

Po 2028 roku odsetek rodziców odrzucających szczepienie nie spada poniżej 40%, to skutkuje w kolejnym dziesięcioleciu pojawieniem się niespotykanych chorób (zarówno tych już wyeliminowanych w XX wieku, jak i zupełnie nowych). Do końca trzeciego dziesięciolecia XXI wieku, rosły postawy denialistów covidowych negujących pandemię 2019-2024 i widzących w niej spisek nowego światowego rządu i przemysłu (elektronicznego, farmaceutycznego) mający na celu ograniczenie wolności gospodarczej i osobistej, a także zwiększenie kontroli nad obywatelami. Społeczeństwa globu ok. 2030 roku wyraźnie podzielone jest na dwa obozy: 1) „zaszczepionych” oraz tych, którzy odrzucili narrację o pandemii. Wraz z szerzeniem się postaw negacjonistów pandemicznych spada zaufanie do nauki i naukowców do nienotowanego nigdy poziomu. [...]

W odpowiedzi na m.in. te procesy, w drugiej połowie lat 20. na poziomie Unii Europejskiej, a potem ONZ podjęto inicjatywy zmierzające do przeciwdziałania „cyfrowej stronniczości”, jednym z efektów takich inicjatyw było ustanowienie w 2027 prawo wymuszające na programistach tworzenie algorytmów, które przy wyszukiwaniu, filtrowaniu i udostępnianiu treści internetu uwzględniałyby nie tylko historię przeglądania i zainteresowania użytkownika, ale także „sprzeczne z jego poglądami treści o znacznym znaczeniu społecznym”. Tak pomyślane prawo miało przeciwdziałać istnieniu tzw. baniek informacyjnych, wpływających na radykalną polaryzację postaw i umożliwiać większą integrację społeczną. Mimo sprzeciwów różnych grup społecznych zarzucających tym pomysłem faszyzację i ograniczenie wolności (jak pokazały badania w większości finansowanych przez koncerny, bojąc się utracić narzędzie wpływu reklamowego), realizacja priorytetu „Cyfrowej integracji świata” trwa do dzisiaj.

Potrzeba stworzenia bardziej egalitarnego i ujednolitego świata cyfrowego wiązała się z opracowywaną w tym czasie długofalową polityką UE i innych państw nazywaną potocznie „pakowaniem ludzi w Internet”. W wyniku licznych konfliktów społecznych, niestabilności środowiskowej, przeludnienia miast, zanieczyszczenia środowiska, wyczerpywania się zasobów i miejsca dla życia ludzi w latach XX, a także nieustającego zagrożenia epidemiologicznego (m.in. drugiej i trzeciej pandemii w latach 20.), które nazywane są dzisiaj czasem wprowadzania „nowego ładu”, podjęto próby przededefiniowania rozumienia dobrostanu ludzkiego i relacji ze światem. Około 2030 wprowadzono w życie oficjalną doktrynę „Hakowania rzeczywistości”, zgodnie z którą uznano, że jeśli jakiś problem nie może być rozwiązany w tzw. pierwszej rzeczywistości (tj. nieobejmującej składników

cyfrowych), to powinien być rozwiązany w drugiej, tj. tej, której elementy cyfrowe i materialne traktowane są jako równie rzeczywiste, istnieją równie mocno, w sferach aksjologicznych, politycznych, biograficznych, etc.

Początkowo te działania miały sprzyjać kierowaniu mobilnościami ludzi, w następstwie wyzwani i zagrożeń jednym grupom sugerować „pozostawanie raczej w domach niż włączenie się po mieście, innych zachęcać do wyjścia na ulicę”. W dalszych krokach chodziło już nie tylko o przenoszenie kolejnych sfer ludzkiej działalności (mobilności) i życia w rzeczywistość wirtualną, ale przede wszystkim o harmonijne współistnienie w obu rzeczywistościach. Następujące rosnące technologiczne możliwości (m.in. komputery kwantowe) i atrakcyjność życia w sieci³ a także coraz gorsze warunki życia poza nią (wielki kryzys ekologiczny), wymusiły przyjęcie doktryny rzeczywistości integralnej, w której „życie na ziemi wymaga, by życie ludzi było rozumiane integralnie jako obecność w obu rzeczywistościach”.

W związku z tymi wyzwaniami obowiązująca do dzisiaj Ustawa o wychowaniu w człowieczeństwie i zachowaniu Ziemi z 17.02.2041 roku z nowelizacjami i modyfikacjami przez SI⁴ wymusiła szerokie zmiany w rozumieniu praktyki edukacyjnej. Jednym z oficjalnych celów edukacji jest przygotowanie ludzi do harmonijnego bycia/życia w jednej, zintegrowanej rzeczywistości, tj. wyposażenie ich w takie umiejętności kognitywne, afektywne i behawioralne, które pozwalają na samorealizację, współpracę i odpowiedzialne uczestnictwo w jednej superrzeczywistości. [. . .]

Lista problemów związanych z tym zadaniem jest długa. W jaki sposób zapewnić pomyślny proces socjalizacyjny w środowisku pierwszej i drugiej

³Jak donosiły liczne badania, pokolenia urodzone po 2020 były dużo lepiej zsocjalizowane do życia w sieci niż poza nią, Internet stanowił dla nich główny obszar kreacji własnego ja, zadowalających relacji z innymi oraz samorealizacji. Jak przeczytamy w jednym z ówczesnych podręczników do pedagogiki: „Dla wielu młodych dzisiaj to rzeczywistość wirtualna jest rozszerzona o niecyfrową, dlatego więcej mają oni wspólnego z obecnymi w tej sferze Si podlegającym «głębokiemu uczeniu» się niż ze swoimi rodzicami dla których, było jasne, że tylko pierwszą rzeczywistość można traktować jako dającą się rozszerzać”.

⁴System stanowienia prawa w niektórych obszarach podlega tzw. elektronicznej legislacji, tj. politycznemu i prawnemu reagowaniu SI w trybie rzeczywistym na zmiany. Legislacja elektroniczna zakłada wykorzystanie komputerów i odpowiedniego oprogramowania (sztucznych inteligencji) do dynamicznych zmian prawa w czasie rzeczywistym bez inicjatywy legislacyjnej ludzi, ale na podstawie ustalonych przez nich zasad. To pozwala oszczędzać czas i pieniądze, co więcej takie rozwiązanie okazuje się niezbędne w kontekście dynamicznie rozwijających się technologii i związanej z tym potrzeby regulacji nowych obszarów życia. Pakiet rozwiązań SI dla stanowienia prawa i podejmowania decyzji administracyjnych oraz sądów (jego cele, obowiązywanie, kompetencje, ograniczenia) stanowi obecnie najbardziej dyskutowane zagadnienie teoretyków prawa, myśli politycznej i społecznej.

rzeczywistości? W jaki sposób zapewnić równość uczniów w dostępie do technologicznych rozszerzeń i genetycznych modyfikacji? W jaki sposób integrować młodych pozbawionych lub odrzucających którąś z rzeczywistości? [...]

Rozdział 1 „Pedagogika jest nauką o...”

Jednym z najbardziej klasycznych wskaźników tego, że dany sposób refleksji o świecie osiągnął poziom/status dyscypliny naukowej jest wskazanie na przedmiot badań. Przedmiotem badań pedagogiki jest praktyka edukacji. Jej zadaniem jest opisywanie, rozumienie i badanie procesów związanych z tą praktyką. [...] Dzisiejsze rozumienie przedmiotu i celu pedagogiki różni się jednak od tego, jakim posługiwali się pedagodzy przed okresem „wielkich zwrotów lat dwudziestych XXI wieku”. Przed tym zwrotem, pedagogiczne rozumienie edukacji, było wyraźnie antropocentryczne. A edukacja rozumiana była przede wszystkim jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (Rubacha 2003, s. 21). Jako wysiłek ludzki, którego intencją jest umożliwianie wzrostu w człowieczeństwie wstępującym pokoleniom, a także grupom dorosłych. W wyniku licznych przemian społecznych, rozwoju technologii, licznych kryzysów: pandemicznych, środowiskowych, energetycznych, i reakcji na nie w postaci tzw. społecznego wyparcia, a także w następstwie powstawania nowych rodzajów wiedzy, podnoszono kwestie ograniczeń takiego rozumienia przedmiotu badań pedagogiki.

[...] Mimo że 2050 roku na większości wydziałów toczono są dyskusje dotyczące transmisyjnych, romantycznych i progresywistycznych ideologii edukacyjnych (Kohlberg, Mayer 2000), a także na nowo odkrywana jest pedagogia Montessorii⁵, to pedagogika jest nauką podzieloną zgodnie z nieznanyymi w 2020 granicami. Spory prowadzone niegdyś między zwolennikami metodologii jakościowej i ilościowej zastąpione zostały przez spory między zwolennikami pedagogiki antropocentrycznej i pedagogiki symetrycznej. Ta druga, – nie-antropocentryczna pedagogika (zob. Chutorański 2020) to – grupa stanowisk, dla których podstawowym problemem jest pytanie o to, co się dzieje ze światem podczas procesu edukacji, a więc zamiast pytania o rozwój człowieka czy rozwój ludzkiego świata, stawia pytania o rozwój

⁵Wielu badaczy traktuje zwroty środowiskowe, technologiczne, kulturowe, posthumanistyczne w pedagogice jako „przemijające mody”. Czują się oni spadkobiercami i strażnikami pedagogiki klasycznej (XX wieku) oraz uznają za swój obowiązek obronę trzech zasad tj. 1) „Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” 2) „Będziesz różnicował w obrębie tego co ludzkie!”, 3) „Będziesz badał edukację jako edukację!”, i wartości, które leżą u ich podstaw, tj. antropocentryzmu, humanizmu i edukocentryzmu (zob. Chutorański 2020). Są przekonani, że nadejdą czasy „powrotu” do prawdziwych problemów pedagogicznych.

świata z ludźmi, ujmowanymi jako materialno-symboliczne i więcej niż ludzkie asamblaże. Przyjmuje się tu założenie, że akty pedagogiczne są usytuowane i ucieleśnione: żeby nauczać, wychowywać, kształcić trzeba zmieniać świat również na niepedagogiczne sposoby, zapraszać do współpracy również nie ludzi. W jej ramach bada się także pozapedagogiczne konsekwencje, jakie mają pedagogie dla świata z ludźmi (tzw. pedagogika dalekiego zasięgu). Takie otwarte rozumienie przedmiotu pedagogiki umożliwiło wzrost współpracy między przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych i powstawanie nowych przedmiotów zainteresowania pedagogicznego. [...]

Intensywnie rozwijają się m.in. studia nad multigatunkową socjalizacją, komunikacją, i edukacją. W ich ramach, przyjmując postulat symetrii, nie traktuje zwierząt jako środków, kontekstów, pomocy do wychowania ludzi, ale rozpatruje każdą sytuację edukacyjną jako sytuację uczenia się zachodzącego w obrębie spotkań różnych gatunków (Haraway 2012). [...]

Postępujące od lat 30. radykalne przedłużanie życia ludzkiego (modyfikacja DNA, farmakologia i (bio)inżynieria) stanowi jeden z silnie rozwijających się obiektów zainteresowań badaczy obejmujących zagadnienia biologiczne, technologiczne, ale również społeczne i humanistyczne. Prace nad a-śmiertelnością i e-nieśmiertelnością, chociaż jeszcze dalekie od zakończenia stały się elementem dyskusji badaczy społecznych i pedagogów, którzy zwracają uwagę na zmiany w relacjach między dziećmi a rodzicami, (a szerzej między pokoleniami obecnymi, zstępującymi i wstępującymi do wspólnego świata) i edukacją. Powoduje to wiele nowych problemów społecznych. M.in. wymusza zmiany relacji rodzicielskich, doświadczeń dzieciństwa, definicje rodziny, starości i samej śmierci⁶. [...]

Rozwinęło się wykorzystanie sztucznej inteligencji w krytycznych badaniach nad edukacją. Powstają SI, które dużo szybciej, bardziej precyzyjnie i korzystając z większej liczby danych niż zdolni byli do tego ludzie, przeprowadzają w różnych wariantach Krytyczną Analizę Dyskursu w czasie rzeczywistym. Na bieżąco dokonując metaanalizy wyników uzyskanych z wielu źródeł, przygotowują zalecenia dotyczące możliwych zmian w prawie, formach i sposobie organizacji edukacji. W wyniku współpracy programistów, aktywistów, pedagogów krytycznych i badaczy społecznych twórczo rozwinęła się Krytyczna Analiza Algorytmów (Władzy), w ramach której analizuje się algorytmy wykorzystywane do formatowania relacji społecznych i środowi-

⁶Dostrzega się problem związany z nierówną dystrybucją śmiertelności. Podczas gdy długość i jakość życia uprzywilejowanych grup rośnie, to grupy wykonujące prace poniżej opłacalności tzw. progu cyfrowej innowacyjności (tzn. takie, w których praca ludzi ciągle okazuje się tańsza niż proces umaszynowania) mogą liczyć na życie, którego długość trwania jest krótsza niż w latach 20. XXI wieku.

skowych. Dyskusja metodologiczna w tych nowych badaniach społecznych i pedagogicznych obejmuje m.in. sposoby tworzenia krytycznego oprogramowania, integruje wysiłki badaczy społecznych, informatyków, ekologów, etologów i inżynierów.

* * *

Konkluzja

Na tym skończymy tę subiektywną historię jutra, historię, która z pewnością jest nie pełna, fragmentaryczna, niesprawiedliwa, bo skupiona przede wszystkim na problemach bogatej północy, i która, być może, nigdy się nie wydarzy. Jednak to odwołanie do przyszłości pozwala wskazać ograniczenia naszych sposobów problematyzowania rzeczywistości edukacyjnej „dzisiaj”. Nie tylko przyszłość, ale i teraźniejszość wymaga od nas odważnej wyobraźni, gotowości ponoszenia ryzyka i eksperymentów, nawet jeśli zdecydowana większość z tych eksperymentów będzie nieudana i nawet jeśli one same nie śnią się dzisiejszym poważnym akademikom. Jak sądzę, dzięki temu mamy szansę przekraczać zsocjalizowane sposoby odpowiadania na pytanie „po co jest pedagogika?”, a to wydaje się mieć nie tylko obecnie – w czasach gwałtownych zmian społecznych, ekologicznych, technologicznych i innych- dużą wartość dla badaczy edukacji.

Literatura | References

- BARAD K. (2007), *Meeting the Universe Halfway*. Durham, NC: Duke University Press.
- BENDYK E. (2015), *Przyszłość już była. Innej nie będzie*, [w:] *Przyszłość. Bitwa o kulturę*. Rozmowy, red. R. Pawłowski, Teatr Stary w Lublinie i Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Lublin-Warszawa.
- BENNETT J. (2010), *Vibrant Matter A Political Ecology of Things*. Durham-London: Duke University Press.
- BRAIDOTTI R. (2013), *The Posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
- CHUTORAŃSKI M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- GRAEBER D. (2016), *Utopia regulaminów. O technologii, tępcie i ukrytych rozkoszach biurokracji*, przeł. M. Jabłoński, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

- GREBOWICZ M., MERRICK H., HARAWAY D. (2013), *Beyond the Cyborg Adventures with Donna Haraway*, Columbia University Press New York.
- GOUGH N., ADSIT-MORRIS CH. (2019), Words (are) matter: generating material-semiotic lines of flight in environmental education research assemblages (with a little help from SF), "Environmental Education Research", DOI: 10.1080/13504622.2019.1663793.
- GROSZ E., OPAŁKA E. (2012), *Wyspa z zewnątrz*. Z Elizabeth Grosz rozmawia Ewa Opałka, [w:] *Materialność*, red. K. Gutfrański, A. Hendriks, I. Moreiry, A. Szyłak, L. Vergary, Instytut Sztuki Wyspa, Gdańsk.
- HARAWAY D. (2003), *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, przeł. S. Królak, E. Majewska, „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 1(3).
- HARAWAY D. (2008), *When Species Meet*. Press, London, Minneapolis: University of Minnesota.
- HARAWAY D. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*, [w:] *Teorie wywrotowe*. Antologia tekstów, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie.
- HARAWAY D. (2014), *Wiedza usytuowana: problem z nauką w feminizmie a przywilej częściowej, niepełnej perspektywy*, przeł. A. Derra, [w:] *Studia nad nauką i technologią*, red. E. Bińczyk, A. Derra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- HARAWAY D. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Duke University press, Durham and London.
- KOHLBERG L., MAYER R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- LATOUR B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. M. Gdula, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- ORESQUES N., CONWAY E. M. (2017), *Upadek cywilizacji zachodniej. Spojrzenie z przyszłości*, przeł. E. Bińczyk, J. Gużyński, K. Tarkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- TRUMAN S. (2019), SF! Haraway's Situated Feminisms and Speculative Fabulations in English Class, „Studies in Philosophy and Education”, 38(1), <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9632-5>
- WELZER H. (2010), *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać się w XXI wieku?*, przeł. M. Sutkowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.