

Horyzonty Edukacji Akademickiej 3/2025 (70-81)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.09>

Maksymilian Chutorański

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-1740-0460

W stronę akademickiej dydaktyki rzeczy

Streszczenie

Wywiad z profesorem Maksymilianem Chutorańskim dotyczy koncepcji dydaktyki rzeczy, wpisującej się w szerszy nurt pedagogiki nieantropocentrycznej. W rozmowie poruszane są kwestie relacji między ludzkimi i nieludzkimi aktorami edukacji, znaczenia technologii i materialności w procesach uczenia się oraz redefinicji pojęcia skuteczności dydaktyki. Profesor Chutorański wskazuje, że rzeczy nie są jedynie narzędziami, lecz aktywnymi uczestnikami procesów poznawczych i edukacyjnych – wpływają na sposób myślenia, relacje oraz organizację kształcenia akademickiego. W tym kontekście przedmiotem refleksji stają się takie „rzeczy edukacyjne” jak sylabus, egzamin, książka czy technologie komunikacyjne. Rozmowa ukazuje dydaktykę rzeczy jako propozycję poszerzającą rozumienie nauczania i uczenia się w perspektywie relacyjnej, materialnej i krytycznej.

Słowa kluczowe: dydaktyka rzeczy; pedagogika nieantropocentryczna; sprawstwo rzeczy; materialność edukacji; technologia w dydaktyce

Summary

The interview with Professor Maksymilian Chutorański explores the concept of the didactics of things, situated within the broader framework of non-anthropocentric pedagogy. The conversation addresses the relations between human and non-human actors in education, the role of technology and materiality in learning processes, and the redefinition of educational effectiveness. Professor Chutorański argues that things are not merely tools but active participants in cognitive and educational processes – shaping ways of thinking, relationships, and the organization of academic teaching. In this light, such “educational objects” as the syllabus, examination, book, or digital technologies become subjects of pedagogical inquiry. The discussion presents the didactics of things as a perspective that broadens our understanding of teaching and learning through relational, material, and critical lenses.

Keywords: thing-centred didactics; non-anthropocentric pedagogy; agency of things; materiality of education; technology in teaching

Jarosław Jendza [JJ]: Rozpoczynając naszą rozmowę, chciałbym Ci bardzo podziękować za to, że zechciałeś poświęcić mi trochę czasu – tym bardziej, że rozmowa, którą rozpoczęliśmy na konferencji „Viva Dydaktyka” w maju 2025 roku, nie skończyła się przy tamtej okazji. Co więcej, rozmawiając wówczas o granicach w dydaktyce, uczestnicy i uczestniczki owej konferencji uruchomili mnóstwo pytań. Być może na niektóre z nich uda nam się dzisiaj odpowiedzieć.

W środowisku pedagogicznym znany jesteś z tego, że Twoje prace dotyczą pewnego przesunięcia, które wiąże się z tym, co nazywasz ludzkimi i nieludzkimi aktorami edukacji¹, pokazując jednocześnie, że niestawianie ludzi w centrum może otworzyć nowe ścieżki rozumienia dydaktyki, w tym dydaktyki akademickiej. Chciałbym zatem zacząć od tej granicy, którą zarysowałeś jako granicę pomiędzy tym, co ludzkie, a nieludzkie w edukacji. Czy mógłbyś to trochę rozwinąć?

Maksymilian Chutorański [MCh]: Nie wiem, na ile oficjalnie powinienem występować w tej rozmowie – bo przecież znamy się – ale bardzo Ci dziękuję za zaproszenie i jestem wdzięczny, że mogę z Tobą, Jarosławie, dzisiaj rozmawiać. Dziś poniedziałek rano i pięknie otwierasz mi ten dzień i tydzień. Bardzo Ci za to dziękuję – i za zaproszenie do tej rozmowy – bo to jednak świetne uczucie móc tworzyć takie didaskalia dotyczące tego, co z nami i co między nami robi technologia.

Zapytałeś o granicę pomiędzy tym, co ludzkie i nieludzkie. Zacznę od tego, że rzeczywiście, kiedy mówimy o edukacji, wychowaniu, kształceniu czy o dydaktyce, zwykle mówimy o ludziach. W centrum tych działań stoi przecież człowiek, jego myślenie, zachowanie, postawy, jego rozwój.

Rzeczy i inni nieludzie pojawiają się w tym kontekście zazwyczaj w określonych rolach – przede wszystkim jako narzędzia: jako pomoce dydaktyczne, technologie kształcenia. Środki do celu. Czasem mówimy, że potrafimy lub nie potrafimy się nimi dobrze posługiwać. Słyszysz się na przykład, o potrzebie wykorzystania potencjału edukacyjnego takiej czy innej technologii. W takim ujęciu rzeczy postrzegamy jako pomocników – narzędzia, które można wykorzystać dobrze albo źle. To myślenie wpisuje się w narrację narzędziową.

Zdarza się, że rzeczy traktujemy jako przeszkody – na przykład smartfony, które, jak sądzimy, rozpraszają nas i utrudniają rozwój. Podobnie, krytyka konsumpcjonizmu widzi w rzeczach zagrożenie – wiele materialnych dóbr odciąga nas od tego, co „naprawdę się liczy”, relacji międzyludzkich, wartości, kultury niematerialnej etc.

Jednocześnie rzeczy mają też wymiar symboliczny – są ważne o tyle, o ile coś znaczą dla ludzi. W tym sensie są nośnikami znaczeń, wpisanymi w ludzkie doświadczenie. Myślę, że to są najczęstsze sposoby obecności rzeczy w dydaktyce i pedagogice w ogóle: narzędzia, przeszkody, ‘pojemniki na znaczenia’

Tymczasem, rzeczy czy aktorzy nieludscy pełnią dużo więcej ról w edukacji. Powiem więcej, nie jestem sobie w stanie wyobrazić żadnej sytuacji edukacyjnej w której nie braliby udziału jacyś nie–

¹ Wszystkie przypisy w prezentowanym wywiadzie pochodzą od redakcji. Aktorzy ludzcy i nieludscy / Teoria aktora-sieci (ANT) – nurt w naukach społecznych (m.in. Bruno Latour), który analizuje sieci relacji między ludźmi i „nie-ludźmi” (np. artefaktami, technologiami), zakładając wstępną symetrię ich sprawstwa w wyjaśnianiu zjawisk. Zob. np. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. Zob. też: Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

ludzie. Jak się nad tym głębiej zastanowić, to przecież nawet to, że my dziś rozmawiamy, zależy także od rzeczy – komputerów, komunikatorów, serwerów, kabli i innych od materialności, która umożliwia nasze spotkanie. Używamy rzeczy, ale one także wchodzą w nasze życie i współtworzą je. Działają na dużo więcej sposobów niż tylko te wspomniane przed chwilą.

Nie wiem, czy wciąż trzymam się głównego wątku – pewnie trudno to teraz poskładać – ale, odpowiadając na pytanie (a właściwie je komplikując), chciałbym wprowadzić perspektywę rewolucji technologicznej i zwrócić uwagę na arcyważny kontekst antropocenu i kapitałocenu². W tym kontekście warto zapytać, kim jest dziś podmiot wiedzy i jak rozumieć proces jej wytwarzania. Mam wrażenie, że wciąż brakuje nam języka, który pozwoliłby te zjawiska dobrze uchwycić – ale wiem też, że powinniśmy obdarzać nie–ludzi większą uważnością. W świecie, w którym granice między tym, co naturalne i wytworzone, coraz bardziej się zacierają, powinniśmy na nowo przemyśleć naszą odpowiedzialność za to, jak zmieniamy świat.

[JJ]: Wiesz, ja nie mam poczucia, że wątki nam się rozchodzą – wręcz przeciwnie. Odnajduję w Twojej wypowiedzi aspekty, przy których chciałbym się zatrzymać. Najpierw jednak muszę przyznać przed sobą, że jestem częścią środowiska, które mówi o rzeczach jako o środkach dydaktycznych.

Tradycyjnie rzecz ujmując, te środki dydaktyczne, których używamy, mają najczęściej przypisany cel. Takie myślenie jest nie tylko tradycyjne, ale i zdroworozsądkowe – to znaczy narzuca się nam niejako naturalnie. Oto mamy – jak mówisz – tablicę interaktywną, która, jak czasem sądzimy, lepiej spełnia swoje funkcje niż zielona tablica. Już sam język przypisywania jej z góry zdefiniowanej funkcji włącza język charakterystyczny dla antropocentrycznego ujęcia edukacji.

W świecie akademickim mamy też materialności o znaczeniu symbolicznym – do takich należy na pewno książka papierowa, którą otaczamy estymą. Mamy też materialności, do których odnosimy się ze sceptycyzmem czy wręcz negatywnie. Wystarczy wspomnieć narrację związaną z pracami Jonathana Haidta³ Według tego badacza mamy do czynienia z fenomenem, który nazywa „dzieciństwem opartym na telefonie” (phone-based childhood), co ma katastrofalne skutki dla rozwoju dzieci, oraz późniejszych dorosłych, w tym naszych przyszłych, albo i obecnych studiujących. Poza tym nowe technologie przyczyniają się do rozpowszechniania dezinformacji i tzw. deepfake’ów – i stąd też należałoby je z edukacji usunąć, to znaczy należałoby usunąć z edukacji te właśnie rzeczy. Natomiast Twój język proponuje coś innego. Co on proponuje?

² Antropocen / Kapitałocen – propozycje nazw epoki, w której działalność człowieka (lub kapitału) stała się główną siłą przekształcającą Ziemię. Zob. np.: Crutzen, P. J. (2006). The “anthropocene”. In *Earth system science in the anthropocene* (pp. 13-18). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 23. Moore, J. W. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press/Kairos; Haraway, D. J., *Anthropocene, C., & Plantationocene, C.* (2017). 1 *Diversity stories. Genealogies and Conceptual Belonging: Zones of Interference between Gender and Diversity*, 45.

³ Jonathan Haidt, „phone-based childhood” – teza psychologa społecznego o pokoleniowych skutkach wczesnej i intensywnej ekspozycji dzieci na smartfony; łączy ją z problemami zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego. „Deepfake” to syntetycznie generowane, realistyczne treści (obraz/dźwięk) służące m.in. dezinformacji. Zob. np. Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.

[MCh]: Po pierwsze: to, że narzekamy na rzeczy, nie jest świeżym wynalazkiem. Jeśli spojrzymy na Platona, który „marudzi” na pismo – mówi, że to jednocześnie lekarstwo i trucizna⁴. To narzekanie na rzeczy ma długą tradycję – i może być uzasadnione, bo rzeczy potrafią nas zniewalać, ale przecież to one zarazem pozwalają nam w ogóle kształtować i przeżywać świat po ludzku.

Można przytoczyć kognitywną archeologię, której przedstawiciele twierdzą, że wykopaliska można traktować jako część naszych umysłów – to znaczy, że ewoluujemy poprzez tworzenie narzędzi, które wpływają na to, jak myślimy o świecie⁵.

W tym świetle, żeby reprezentować w umyśle bizona, nie wystarczy „pomyśleć o bizonie”. Malując bizona na skałach, ludzie jednocześnie tworzyli w umyśle możliwość ich reprezentowania. Nie jest tak, że najpierw umysł zdobywa jakąś zdolność, a potem aplikuje ją do rzeczywistości materialnej. Owa zdolność jest tworzona w pracy z materiałem, z tym, co wokół nas.

Technologie i rzeczy sprawiają, że myślimy w ten, a nie inny sposób – i że jesteśmy tym, kim jesteśmy. Weźmy listę zakupów: możesz ją „mieć w głowie”, ale możesz też wziąć ołówki i kartkę. Lista będzie inna, bo inaczej myślimy, gdy musimy coś zapisać, a inaczej, gdy tej możliwości nie mamy. Haidt ma do pewnego stopnia rację: obecność technologii może być destrukcyjna – albo, łagodniej, jej obecność sprawia, że coś tracimy. Niemniej, inne rzeczy zyskujemy – i warto pytać, co chcemy stracić, a co zyskać.

Jeśli mamy telefony, one wpływają na nasze relacje ze światem. Uczennice i uczniowie są fizycznie na przerwie w szkole, ale dzięki telefonom są też „gdzie indziej” – w rzeczywistościach z algorytmami. Być może trudniej jest nam znajdować się we wspólnym świecie albo wspólnie go budować. Tym niemniej to nie jest nic nowego, technologie od zawsze na nas wpływały. Książka też „coś z nami robiła”. Jeśli nie masz umiejętności pisania i czytania, albo nie masz dostępu do kartek, twoja „kultura duchowa” i sposoby myślenia są inne.

Technologie wchodzą i „coś między nami robią” – i ważne jest, by nie wychodzić od tezy, że niszczą człowieczeństwo. Pewnie coś niszczą, ale też coś dają. Pytanie brzmi: jak identyfikujemy stawki? Czego byśmy nie chcieli, a co uznajemy za pozytywne?

[JJ]: W tym fragmencie Twojej wypowiedzi moją uwagę przykuła lista zakupów i praktyki notowania. Literatura na ten temat rośnie i obserwujemy przesunięcie w teorii: od „note taking” ku „note making”⁶. Nie „bierzemy” notatek, ale być może tworzymy. Czy właśnie w takich przesunięciach nie ujawnia się potrzeba zwrócenia uwagi na wielokierunkowe współdziałanie ludzi i rzeczy?

⁴ Platon, m.in. w dialogu „Fajdros” ambiwalentnie ocenia pismo jako jednocześnie „lekarstwo” i „truciznę” dla pamięci i poznania. Zob.: Platon. (1958). *Fajdros* (przeł. W. Witwicki). W: *Dialogi* (t. 2). PWN.

⁵ Kognitywna archeologia – nurt badający, jak praktyki materialne (np. narzędzia, sztuka naskalna) współkształtowały ewolucję i funkcje poznawcze człowieka. W tej sprawie zob. np: Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. MIT Press.; Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.

⁶ Przesunięcie od „note taking” ku „note making” teoretyzowane jest niekiedy jako przesunięcie akcentu z pasywnego zapisu na aktywne konstruowanie znaczeń podczas notowania (badania nad uczeniem się i pamięcią), ale także traktowane jest jako specyficzna praktyka akademicka na gruncie filozofii edukacji. Zob. np.: Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1(2), 147-172. Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014).

[MCh]: To ciekawy wątek. Oczywiście, że ma znaczenie, jak możemy notować. Teraz możesz zainstalować program, do którego wrzucasz plik i – z pomocą sztucznej inteligencji – prosisz o streszczenie całej książki. Masz 600 stron i prosisz o wskazanie najważniejszych wątków. To bardzo użyteczne narzędzie dla naukowców i naukowczyń, którzy muszą przeczytać sto tekstów.

Zobacz – „to za nas myśli”, wybiera najważniejsze kwestie, uznaje pewne rzeczy za merytoryczne, a inne nie. Z drugiej strony, pozbawiamy się samodzielnej selekcji i szansy na zachwyt czymś niespodziewanym. Czasami jedna fraza pojawia się w kontekście innych i nagle doświadczasz czegoś niezwykłego. SI może Cię tego pozbawić, a także możliwości pójścia w inną stronę, zauważenia czegoś marginalnego, co później okaże się znaczące. Maszyna pewnych rzeczy nie zauważa. Ale to – pod pewnymi względami – nie jest nowe: pamiętamy „bryki”, skrypty z lektur, w których były „najważniejsze tezy Lalki”. Działo podobnie. Kiedy mam grupę i musimy zrobić notatki razem, musimy się dogadać, co jest najważniejsze, czasem się o to pokłócimy – wchodzimy w relacje. To inne doświadczenie niż wtedy, gdy maszyna robi notatki za nas. Uczymy się nie tylko „co jest najważniejsze”, ale sam proces wytwarzania notatek jest wartością samą w sobie.

[JJ]: Sam posypuję teraz głowę popiołem po tym, co powiedziałeś, bo czasem namawiam ludzi, żeby byli skuteczni w dydaktyce.

[MCh]: Myślenie o skuteczności może nas prowadzić w różne strony – np. w stronę krytyki rozumu instrumentalnego, kalkulacyjnego, której szkoła frankfurcka (w tym np. Theodor W. Adorno czy Max Horkheimer)⁷ poświęciła wiele miejsca. Warto pytać, co znaczy „skuteczność” i po co jest dydaktyka.

Czasem opowiadam studentom biograficznie ważną historię: pytam ich, czy wiedzą, co to „efekt wow”. To sytuacja, gdy oglądasz film, słuchasz muzyki albo czytasz książkę i masz ciarki na skórze. To istotny element studiowania. Potem pytam – np. na trzecim roku – o tytuł książki albo autora/autorkę, która zrobiła im „wow”. Na początku się śmieją, pytają, czy to mają być książki z pedagogiki, czy mogą być inne. Czasem coś podają, a czasem nie. Zakładam, że na pedagogikę idzie się, bo się chce. Nagle okazuje się, że sporo osób nie przeczytało żadnej książki, która ich poruszyła – i to dla mnie dramat. Strata czasu: nic egzystencjalnie interesującego przez trzy lata.

Z perspektywy prowadzącego to też dramat – przecież ci studenci mieli ze mną zajęcia na pierwszym roku. Ja mam sporo lektur, które we mnie robią „wow”, ale nie potrafiłem ich „sprzedać”, zaciekać, dowieźć tego „wow” do nich. Tę historię opowiadam kolejnym rocznikom. Czasem nawiązuję do Johna Holta⁸ mówiąc, że nie ma nauczyciela, który wszystkim pasuje.

The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168; Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1388-1398.

⁷ Szkoła frankfurcka z Adorno i Horkheimerem krytykują tzw. rozum instrumentalny zwracając uwagę na zagrożenia redukcjonistycznego, kalkulacyjnego myślenia w nowoczesnych społeczeństwach. Zob. np. Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1994). *Dialektyka oświecenia* (M. Łukasiewicz, tłum.). Wydawnictwo IFiS PAN.

⁸ John Holt – amerykański pedagog i krytyk tradycyjnej szkoły; autor m.in. „How Children Fail”, inspiracja dla ruchów unschoolingowych. Zob. np. Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman.

Moim studentom mówię wprost: na uniwersytecie nie zawsze jest rewelacyjnie. Często uczymy się tu po prostu jak przetrwać zajęcia – i to też jest doświadczenie edukacyjne. Być może przy okazji wydarzy się coś więcej i nauczysz się czegoś, co będzie dla Ciebie ważne – to świetnie, ale nie zawsze tak bywa. Mam tego pełną świadomość również na własnych zajęciach.

Prowadzę trudne przedmioty – metodologię badań, pedagogikę ogólną – i mówię studentom otwarcie: szukajcie efektu „wow”. Nie zawsze się pojawi, ale warto próbować. Oczywiście, staram się pokazać, swoje przedmioty jako fascynujące. Zajęcia z metodologii zaczynam na przykład od rozmowy o teoriach spiskowych. Wiem jednak, że są tacy, którzy wolą, by ich o nic nie pytać, którzy nie znajdują na moich zajęciach niczego szczególnie interesującego – i to jest w porządku.

Nie każdy musi przeżyć „olśnienie”. Zachęcam: szukajcie swojego „wow”, a jeśli nie znajdziecie go na moim przedmiocie – po prostu zdajcie Chutorańskiego i szukajcie dalej, gdzie indziej. Sam miałem wielu wykładowców i nie wszyscy okazali się dla mnie ważni. Nie u wszystkich znalazłem to „coś”, za czym chciałbym pójść.

Dla mnie w dydaktyce najważniejsza jest czujność i otwartość – gotowość, by w pewnym momencie coś nas poruszyło, coś w nas zmieniło. W tym sensie moja dydaktyka nie musi być „skuteczna”. Bo nie o skuteczność tu chodzi, tylko o to, by zostawić przestrzeń na spotkanie z czymś, co naprawdę może mieć znaczenie.

[JJ]: Dziękuję Ci – to otwierająca definicja skuteczności w dydaktyce, bo często uważamy, że skutecznie znaczy „efektywnie i szybko”.

[MCh]: Zwykle, myśląc o skuteczności, zakładamy cel. Jeśli instrumentalnie myślimy o dydaktyce, skuteczność mamy wtedy, gdy dobierzemy środki, które najszybciej i najsprawniej nas do celu doprowadzą. Pytanie: skąd wiemy, co ma być celem? Mówimy, że celem dydaktyki akademickiej są „pewna wiedza i umiejętności”, ale to jest problematyczne. Mamy sylabusy, które pokazują prosty i poukładany świat, mamy efekty uczenia się, które powinniśmy osiągać – jeśli tak patrzeć na skuteczność, to ja jestem bardzo złym nauczycielem.

[JJ]: Rozumiem Twój punkt widzenia, ale chcielibyśmy uznawać, że żyjemy w społeczeństwie, w którym prawo ma znaczenie – zbiór reguł, na które się zgadzamy. Wybierając do parlamentu posłanki i posłów, uznajemy, że w naszym imieniu stanowią prawo, które modeluje nasze działanie. Sylabus bez wątplenia jest elementem prawa oświatowego i integralnym dokumentem wchodzącym w skład dowolnego programu studiów. Owo modelowanie nie wyklucza kwestionowania i krytyki prawa, ale mam przekonanie, że dopóki jakieś prawo funkcjonuje – nawet jeśli jest niedobre – powinniśmy zgodnie z nim postępować.

Obchodzenie prawa jest dla mnie trudne do zaakceptowania. W naszym środowisku popularna jest opinia, że sylabus to „ściema” i biurokratyczny wymóg – może sobie istnieć, a my i tak będziemy robić, co uważamy za słuszne. Przyznaję, że taki sposób działania jest dla mnie nieakceptowalny.

Jako wspólnota na coś się umawiamy – np. na przejściu dla pieszych na zielonym idziemy, na czerwonym zaś stoimy – a jakaś grupa mówi, że ją to nie interesuje i będzie chodzić na czerwonym. Mamy efekty uczenia się, integralny element sylabusa; traktujemy je *a priori* jako niewygodny wymóg, który należy „szwejkować”, a „hackowanie” systemu uznajemy za cnotę obywatelskiego

nieposłuszeństwa. To może powodować, że jako akademicy nie bierzemy udziału we współtworzeniu prawa – co jest bardziej komfortowe, a może – by użyć określenia Sloterdijka⁹ – cyniczne.

[MCh]: Ależ ja nic takiego nie powiedziałem! Mówiąc o efekcie „wow” i mojej wersji skuteczności, nie sugerowałem obchodzenia prawa. Wręcz przeciwnie: bliskie jest mi podejście Kanta – używajmy krytycznego rozumu publicznie, a prywatnie powinniśmy przestrzegać reguł.

Jeśli jest prawo – stosujemy je, ale jeśli nam się nie podoba, publicznie występujemy, by je zmieniać. Wracając do sylabusów: zgadzam się, że dają bezpieczeństwo. Wyobraźmy sobie „szurniętego” profesora, który przez 15 godzin opowiada o tym, że lubi chodzić na grzyby. Takie rzeczy się zdarzają. Sylabus może chronić ludzi przed takimi praktykami – i to jest w porządku. Mam jednak inne problemy z sylabusem. Czasem otrzymujemy sylabus, którego nie tworzyliśmy – bo jest elementem projektu studiów. Wówczas pojawia się problem autonomii nauczyciela akademickiego. Poza tym, sylabusy mogą nie doceniać energii grupy.

Gdy pojawia się ważne wydarzenie, nie możemy za nim podążyć. Sylabus dobrze pasuje do pewnych koncepcji dydaktycznych, a do innych – nie. Przykładowo: zależy mi na rozwijaniu krytycznych dyskusji – dajmy na to wokół kreatywności. Tworzymy atmosferę, ale w sylabusie mam, że przedmiot kończy się testem lub egzaminem. To sprzeczne z tym, co chcę robić przez cały cykl zajęć: mówię „bądźcie wolni”, a na koniec – „bądźcie posłuszni”. Nie wiem, czy jest tu dobre rozwiązanie. Z jednej strony, sylabusy są potrzebne, by chronić osoby studiujące i dać im pewność; z drugiej – ich skostniałość. Sytuacja prawna i dydaktyczna różni się, pojawiają się zgrzyty, a dynamika grupy wymaga wrażliwości.

Nie możemy nie podążać za grupą, jeśli dydaktyka ma dla niej COŚ znaczyć. Sylabus czasem nie pozwala pójść w różne strony. Niekiedy bywa dydaktycznie uzasadnione mówić o czymś innym niż przewidziano w treściach – choćby ze względu na ów efekt „wow”.

Weź też pod uwagę, że sylabus to także pewna technologia. To rzecz, która wpływa na to, jak organizujemy kształcenie. Podobnie jak ołówki i krzesła – sylabusy to aktorzy, którzy coś robią. I sylabus jest bardzo ważnym nieludzkim aktorem. Zobacz – poświęciliśmy mu już pół godziny, cała dydaktyka kręci się wokół tej rzeczy.

Rozmawiamy o tym, na ile programy kształcenia mogą być dowolne, a na ile struktury „strukturuje” nasze działania i wymuszają określone postępowanie w relacji ze studentami. Taką „rzeczą” jest też egzamin. Możemy uczyć ludzi myślenia kreatywnego, a na końcu jest egzamin, który przygotowujemy i piszemy na kartkach – te rzeczy coś robią z ludźmi, z procesem edukacji. Mam studentki i studentów, którzy mówią: „całe zajęcia były fajne, a potem przyszedł egzamin, który wszystko zmienił” – i oni tego nie rozumieją.

[JJ]: Dziękuję Ci, że to mówisz, bo coraz częściej uświadamiam sobie, że jestem bardziej liberałem niż radykałem – bardzo wierzę w wolność człowieka, ale i we wspólnotę, która coś tworzy razem i na coś się umawia. Coraz mniej przemawiają do mnie opowieści o tym, że mamy być „anarchistycznymi piratami” hackującymi system, chociaż jakaś część mnie uznaje tę koncepcję edukacji, i tę ideologię

⁹ Peter Sloterdijk - ten filozof używa pojęcia „cynicznego rozumu” na opis świadomego dystansu wobec obowiązujących norm przy jednoczesnym ich reprodukowaniu. Zob.: Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

pedagogiczną za bardzo ponętną. Zamknijmy, jednakże ten wątek i przejdźmy do tego, co nazywasz dydaktyką rzeczy.

W trakcie naszej debaty na konferencji „Viva Dydaktyka 2025” powiedziałaś coś, co było dla mnie ważne. Myślę, że dziś można wskazać trzy dominujące nurty myślenia o dydaktyce akademickiej: po pierwsze, model pedeutocentryczny – zwracający uwagę na kompetencje i „zasoby” nauczycielek i nauczycieli akademickich; po drugie, taki, który stawia w centrum program, curriculum, czyli treści kształcenia; w końcu podejście zarówno bardzo popularne jak i coraz częściej kwestionowane, czyli studentocentryzm, który skupia się na indywidualnych potencjałach, ograniczeniach i potrzebach osób studiujących. Te trzy nurty dominują i wypełniają „pole możliwości” myślenia o dydaktyce. Tymczasem na konferencji pojawia się Maksymilian Chutorański i mówi, że jest inna droga, i jest nią pedagogika (dydaktyka) rzeczy. Jak sobie wyobrażasz akademicką dydaktykę rzeczy?

[MCh]: Trochę już o tym mówiliśmy, ale dla porządku potraktujmy dydaktykę najpierw jako dyscyplinę pedagogiczną, a dopiero potem jako praktykę. Oczywiście jedno z drugim się łączy, ale zwłaszcza w tej pierwszej mamy do czynienia z poszukiwaniami sposobów dostrzegania sprawstwa edukacyjnego rzeczy.

Z tego punktu widzenia dydaktyka rzeczy zajmowałaby się badaniem tego, co owe rzeczy z nami robią i koncentrowałaby się na nieludzkich aktorach. Na początek można przywołać klasyczne prace o umyśle rozszerzonym, w tym choćby dorobek takich autorów Andy Clark, czy David Chalmers¹⁰. W tych ujęciach pokazuje się, że nasz umysł nie mieści się w czaszce – jest funkcją rozszerzoną poza ciało i związaną z przyrządami, którymi się posługujemy. Przykład: osoba niewidoma z laską – jej aparat poznawczy jest integralnie powiązany z laską, która determinuje sposób postrzegania rzeczywistości. Różne rzeczy uczestniczą wprost w tym, jak myślimy. Inny przykład: notatki i listy. One nie tylko wpływają na to, co myślimy (czy myślimy „szybciej” lub „lepiej”), ale też na jakość naszego myślenia o świecie. Nie są przeźroczystymi „polepszaczami pamięci” – wpływają na to, jak i czy jesteśmy w stanie pamiętać świat, na co zwracamy uwagę.

Wracając do dydaktyki rzeczy: chodzi o to, by dostrzec, co rzeczy z nami robią i w jakich konstelacjach „stają się nami” – czy też stają się podmiotami poznawczymi, podmiotami wiedzy. Warto pytać, jak rzeczy uczestniczą w produkowaniu wiedzy, w „odsłanianiu świata” (powiedziałby może Heidegger)¹¹. Przyglądajmy się temu, jak strukturyzujemy świat opisywany w dydaktyce. Dopiero na tej podstawie tworzymy kategorie – zamiast apriorycznie przyjmować znane, które ograniczają to, co możemy zobaczyć. Dydaktyka rzeczy kwestionuje słynny kartezjański podział na to, co myślące i co rozciągłe. Kultura materialna – jak mówił Olsen¹² – nie jest przedpokojem do prawdziwej niematerialnej kultury.

¹⁰ Mowa tu o koncepcji umysłu rozszerzonego. Jest to teza, zgodnie z którą narzędzia/artefakty (np. notatnik) mogą stanowić funkcjonalne części procesu poznawczego. Zob. np.: Clark, A. Chalmers, David. 1998. *The extended mind*; Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.

¹¹ Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas* (B. Baran, tłum.). PWN; Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*. Czytelnik.

¹² Olsen B. (2013) *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, (B. Shallcross, tłum.), Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa

Dajmy jeden przykład: konstrukcjonizm Seymoura Paperta¹³, bliski konstruktywizmowi, zakładający, że schematy poznawcze powstają w pracy z materiałem. Inny przykład: latourowska etnografia laboratorium – badania praktyk poznawania przez naukowców¹⁴. Te analizy francuskiego filozofa pokazują, że to nie zawsze wygląda tak, jak w podręcznikach filozofii nauki: genialny naukowiec wpada na hipotezę i potem ją sprawdza. Przeciwnie – działa trochę „po omacku”, z różnymi materialnościami, odczynnikami. Nowa wiedza nie była ukryta ani w jego umyśle, ani w rzeczach – powstaje w interakcji. To szczególnie interesujące dla dydaktyki.

Gdybyśmy teraz wrócili do sylabusu. Jak do takiego postępowania pasowałby sylabus? Zaczynasz pracę z materiałem i nie wiesz, dokąd cię doprowadzi – może nawet żadne operacje formalne¹⁵ tu „nie powstaną”. Jak to ułożyć w sylabusie? Nie wiem.

Podsumowując, powiedziałbym, że podstawowym pytaniem dydaktyki rzeczy jest to, co rzeczy z nami robią – raczej niż, co my robimy z nimi. To wiąże się z negowaniem wspomnianej już przeze mnie kartezyjskiej granicy. Po jednej stronie myślące podmioty, a po drugiej rozciągnięte rzeczy.

W dydaktyce nieustannie wchodzimy w skomplikowane konstelacje i asamblaże. Jesteśmy w nie uwikłani symbolicznie i materialnie. Mamy przecież ołówki z kartką, który leży przed Tobą – możesz coś zapisać i zobaczyć tę rozmowę inaczej.

[JJ]: Dziękuję za wyjaśnienie. Ponieważ Czytelniczki i Czytelnicy tego czasopisma reprezentują różne dziedziny, zatrzymajmy się na pewnym określeniu. Niektóre osoby, wrażliwe językowo,

¹³ Seymour Papert to jeden z głównych propagatorów i teoretyków konstrukcjonizmu – podejścia dydaktycznego, w którym uczący się konstruują wiedzę poprzez tworzenie publicznie „uchwytnych” artefaktów (np. programowanie w Logo). Jest to podejście dydaktyczne silnie akcentujące pracę z materiałem, a jednocześnie będące rozwinięciem konstruktywizmu. Zob. np. Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books; Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.

¹⁴ Bruno Latour (1947–2022) był francuskim filozofem, antropologiem i socjologiem nauki, jednym z najbardziej wpływowych myślicieli współczesnych nauk społecznych. Znany jest przede wszystkim jako twórca lub współtwórca teorii aktora-sieci (Actor-Network Theory, ANT), która zrewolucjonizowała sposób myślenia o nauce, technologii i społeczeństwie. Latour prowadził badania w trzech zaskakujących obszarach. Jest autorem teorii aktora sieci (ANT), kwestionuje tradycyjny podział między ludźmi i rzeczami (czyli między podmiotem a przedmiotem). Uważa, że zarówno ludzie, jak i obiekty materialne (np. technologie, dokumenty, budynki) mają sprawstwo (agency). To sprawstwo nie oznacza jednak, że rzeczy „myślą”, ale że uczestniczą w tworzeniu świata społecznego i że wpływają na decyzje, działania, relacje. Sieci społeczne (networks) powstają z powiązań między ludźmi i nie-ludźmi, którzy wspólnie „aktorują” rzeczywistość. W drugim obszarze, wraz ze Steve'em Woolgarem napisał klasyczną książkę *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts* (1979), w której pokazał, że nauka nie jest „czystym” odkrywaniem prawdy, lecz społecznym procesem wytwarzania faktów w laboratoriach, co określa się w metodologii jako etnografię laboratorium naukowego oraz badania nad praktykami naukowymi („Laboratory Life”). W książce *We Have Never Been Modern* (1991) Latour argumentował, że „nowoczesność” – rozdzielenie natury i społeczeństwa to mit. W rzeczywistości świat składa się z hybrid, czyli mieszanin elementów naturalnych, społecznych i technicznych. W późniejszych pracach (m.in. *Facing Gaia* 2017, *Down to Earth* 2018) zajmował się kryzysem klimatycznym, proponując nowe spojrzenie na relację człowieka z planetą – nie jako dominującego na Ziemi, ale współuczestnika w sieci życia.

¹⁵ Nawiązanie do ustaleń szwajcarskiego psychologa konstruktywisty Jean’a Piaget’a, który traktował operacje formalne jako pewne stadium rozwoju poznawczego charakteryzujące myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne. Owe operacje są tu przywołane zapewne jako kontrast dla „otwartych” praktyk pracy z materiałem.

a przyzwyczajone do tradycyjnych schematów użycia słów, mogą czuć konsternację, bowiem jedną z używanych przez Ciebie fraz jest „sprawstwo rzeczy”. Dlaczego pozwalasz sobie na konstruowanie takiej frazy?

[MCh]: Masz rację: „sprawstwo rzeczy” nie funkcjonuje w tradycyjnym podziale – wciąż mamy kartezjańskie rozdzielanie: myślący, wolni, kreatywni, racjonalni ludzie mają sprawstwo, a po drugiej stronie – rzeczy: mechaniczne, „nieme”, „tępe”, sprawstwa pozbawione. Cały czas argumentuję, że ten podział jest nieadekwatny, niedobry albo przynajmniej niekonieczny.

Nie chodzi o to, że rzeczy są tym samym, co ludzie ani tym bardziej, by coś ludziom „odbierać”. Twierdzę, że człowiek i jego bycie w świecie to coś więcej. Nasze relacje z rzeczami, zwierzętami, materialnościami są bogatsze niż widać to przez tradycyjne kategorie. Używam zatem pojęcia „sprawstwo” i mówię o rzeczach jako „sprawcach”. To nie znaczy, że młotek myśli – raczej, że coś z nami robi. Odwołując się do Bruno Latoura i teorii aktora–sieci (ANT)¹⁶ na początku badania przyjmujemy symetrię i zawieszamy rozstrzygnięcie, kto albo co ma decydujące sprawstwo.

Nie wiemy, czy to człowiek zdecydował coś zrobić, czy rzecz wymusiła określony przebieg. Przykład: przygotowałem prezentację, ale psuje się telefon albo komputer – i dalej nie porozmawiamy. Rzecz „robi” nam koniec rozmowy. W „sprawstwie rzeczy” chodzi o robocze założenie, że rzeczy mogą mieć podobny zestaw kompetencji jak inne elementy układu, a czasem musimy nawet przyznać im kluczowe sprawstwo dla funkcjonowania systemu.

Warto też podkreślić pedagogiczne sprawstwo rzeczy. Wyobraź sobie szkołę podstawową: przerwa, dwa piętra, schody. Nauczyciel stoi i mówi: „proszę nie biegać, bo możecie spaść, tu nie ma barierki”. To komunikat symboliczny, werbalny – typowo ludzki. A teraz dodajmy barierki. Ich „intencja” jest podobna: mają chronić dzieci przed upadkiem. Ale tym razem działanie nie odbywa się przez słowa, tylko przez materię – przez formę, opór, ograniczenie ruchu. To nie jest obojętne, czy w tej sytuacji mamy nauczyciela, który upomina, czy metalową barierkę, która po prostu uniemożliwia biegnięcie. Jeśli usuniemy barierkę, cały układ zaczyna działać inaczej. Śmiem twierdzić – gorzej. W tym sensie można powiedzieć, że rzeczy współuczestniczą w procesie wychowania – mają swoje sprawstwo, wpływają na zachowanie i sposób uczenia się ludzi.

[JJ]: Dziękuję za wyjaśnienie „sprawstwa rzeczy”. Na zakończenie poproszę o podsumowanie. Jak odpowiedziałbyś pytanie o to, na co uwrażliwia nas dydaktyka rzeczy?

[MCh]: Nie jestem pewien, co nowego dodać, ale można ująć tak: rzeczy strukturyzują nasze działania, a my nie zawsze rozumiemy jak to się dzieje, dlaczego zachowujemy się w określony sposób i co rzeczy z nami robią. Nie zawsze uświadamiamy sobie, że rzeczy umożliwiają pojawianie się pewnych pomysłów, „podpowiadają” tematy naszych dyskusji. Jeśli nie zwrócimy uwagi na rzeczy, infrastrukturę materialną i nie przyznamy, że ma ona szersze znaczenie niż tylko bycie bezwolnym, podporządkowanym narzędziem, stracimy możliwość pewnego rozumienia dydaktyki.

¹⁶ ANT - (Actor-Network Theory) według Bruno Latour'a to podejście badawcze, które opisuje rzeczywistość społeczną jako sieć relacji między ludźmi i nieludzkimi aktorami (np. technologiami, przedmiotami, instytucjami), mającymi równorzędny wpływ na działanie świata. Zob. np. Latour B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press.

[JJ]: To świetna puenta. Wracając do mojego postrzegania choćby sylabusu jako elementu prawa oświatowego – widzę, że pedagogika rzeczy kieruje uwagę ku temu, że sylabus coś robi z nami wszystkimi i powoduje, że zachowujemy się inaczej. Takich materialności jest sporo w naszym akademickim otoczeniu i świecie. Przerysowując, mógłbym powiedzieć, że bywam – do pewnego stopnia – „poddanym rzeczy”.

Rzeczy czasem umożliwiają nasze działanie (np. dzisiejszą rozmowę), czasem eliminują praktyki, a jeszcze częściej wpływają na nie i je strukturyzują. Interpretując na szybko naszą rozmowę, widzę też, że dydaktyka rzeczy pozwoliłaby nam oglądać to, co jest dookoła, bardziej uważnie; zadawać inne pytania – np.: na czym polega sprawstwo Microsoft Teams, za pośrednictwem właśnie którego, albo raczej z *którym* nagrywamy ten wywiad? Jeszcze raz bardzo serdecznie dziękuję za poświęcony czas.

[MCh]: Dziękuję bardzo za rozmowę.

Bibliografia

- Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, nr 1, s. 7–19.
- Crutzen, P. J. (2006). *The “Anthropocene”*. [W:] *Earth system science in the anthropocene*. Berlin–Heidelberg: Springer, s. 13–18.
- Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press.
- Haraway, D. J., Anthropocene, C., Plantationocene, C. (2017). *Diversity stories*. [W:] *Genealogies and Conceptual Belonging: Zones of Interference between Gender and Diversity*, s. 45.
- Harel, I. E., Papert, S. A. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas* (B. Baran, tłum.). Warszawa: PWN.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1994). *Dialektyka oświecenia* (M. Łukasiewicz, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. London: Pitman.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, nr 2, s. 147–172.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moore, J. W. (red.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. Oakland: PM Press / KAIROS.

- Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, nr 6, s. 1159–1168.
- Olsen, B. (2013). *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów* (B. Shallcross, tłum.). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Platon. (1958). *Fajdros* (W. Witwicki, tłum.). [W:] *Dialogi*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Vlieghe, J., Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, nr 13, s. 1388–1398.

Notka o autorze

Maksymilian Chutorański – pedagog, doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, w 2011 roku uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy pt. *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta* (promotor: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak). Stopień doktora habilitowanego otrzymał w 2022 roku na podstawie książki: *„Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej”* (Szczecin 2020). Podejmuje zagadnienia z zakresu filozofii i teorii edukacji oraz pedagogiki krytycznej. Jest współtwórcą koncepcji pedagogiki rzeczy, a jego zainteresowania obejmują również pedagogiczne i edukacyjne aspekty posthumanizmu.