



Postawić świat w centrum! (Post)humanistyczna wyobraźnia pedagogiki

Putting the World at the Center!
The (Post)humanist Imagination of Pedagogy

Abstract: Referring to researchers who emphasize the Anthropocene aspect of modernity, I put forward a thesis on the need for a posthumanist pedagogical imagination, which I understand with reference to the sociological imagination of C. W. Mills and the ontological imagination of A. W. Nowak as an openness to the complexity of the world and questioning the accepted pedagogical settlements on ontology, methodology and axiology. Pedagogical imagination is an openness to the complex relations between humans and non-humans (R. Braidotti, D. Haraway, B. Latour, J. Law). Within its framework, questions are raised about the basic educational actors of the collective and what they can do for the common world. Pedagogical imagination is combined with the demand to constantly transcend the established horizons of what is pedagogical/humanistic.

Keywords: non-anthropocentric pedagogy, pedagogical imagination, posthumanism

Antropocen w(y)zywa

Jeśli rację mają Marco Armiero i Massimo De Angelis i “wielkie narracje powracają”¹, to warto rozpocząć od pytania o to, jaka narracja dzisiaj staje się wielką. Co jest dzisiaj sprawą niecierpiącą zwłoki? Co rozgrzewa wyobraźnię humanistów i nie tylko? Odpowiedź, której udzielają, nie jest zaskakująca: to antropocen.

Antropocen daje do myślenia. Stanowi przecież punkt w historii ziemi, w którym jeden gatunek uzyskał niespotykany wpływ na całą planetę². Antropocen przeraża.

1. Marco Armiero i Massimo De Angelis, “Anthropocene: Victims, Narrators, and Revolutionaries”, *South Atlantic Quarterly* (April 2017), 345–362.

2. Paul Crutzen, Eugene Stoermer, “The Anthropocene”, *Global Change Newsletter* 41, no. 1 (2000).

Ten gatunek wszak własnymi rękami i dzięki własnej inteligencji doprowadził do niespotykanych zmian klimatycznych, zanieczyszczenia środowiska, zaniku bioróżnorodności, wymierania gatunków, eksploatacji zasobów naturalnych, zmian w krajobrazach. Skutki tej działalności są zagrożeniem dla trwania życia w najbardziej dosłownym sensie. Antropocen stawia wyzwania. Każe zastanawiać się nad przyszłością, nad możliwościami technologicznej i społecznej zmiany, która umożliwi pchnięcie ludzkiego sprawstwa na nowe tory. Potrzeba zmiany zarówno na poziomie biografii i codziennych nawyków, jak i tych na skalę globalną. “Świadomość ekologiczna”, “recykling”, “zielona gospodarka”, “zeroemisyjna źródła energii”, “zrównoważony rozwój”, “geoinżynieria”³ to tylko kilka z obietnic składanych przez tych, którzy uważają, że te same ludzkie ręce, które sprowadziły kłopoty, dzięki technologii, są zdolne zapanować nad niechcianymi efektami naszych gospodarek i stylów życia. Antropocen to kolejne wyzwanie z wielkich wyzwań w historii ludzkości – być może największe, ale i my dzisiaj czujemy się najsilniejsi.

Zgoda, jestem niesprawiedliwy – wyobraźnia humanistyczna jest dociekliwsza⁴. Zdaniem wielu antropocen jako pojęcie wymaga przemyślenia. Wszak niesprawiedliwie obarcza wszystkich ludzi odpowiedzialnością za czyny na Ziemi. Jest zbyt abstrakcyjny. Nie pozwala ująć procesów historycznych, politycznych i społecznych związanych z kolonializmem, rozwojem kapitalizmu i konsekwencjami związanymi z uczynieniem natury tanią naturą⁵. Nie pozwala wyartykułować jednocześnie powiązanych ze sobą problemów związanych ze środowiskami, kulturami, społeczeństwami, ludźmi i nie-ludźmi. W tym sensie używanie tej kategorii niesie ze sobą przemoc skierowaną wobec zamieszkujących tereny niebędące częścią rozwiniętej północy oraz tych zajmujących niższe pozycje w hierarchii społecznej. To oni bowiem zostają obarczeni odpowiedzialnością za systemową degradację środowiska.

3. Zob. nie tylko na temat technokratycznych dyskursów antropocenu: Ewa Bińczyk, *Epo-ka człowieka. Retoryka i marzizm antropocenu* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018).

4. Zob. Christophe Bonneuil, Jean-Baptiste Fressoz, *The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us* (London: Verso, 2016); Franciszek Chwałczyk, “Antropocen, kapitałocen – urban age, urbanocen? Czyli nie tylko ‘kto’ oraz ‘jak’, ale i ‘gdzie’”, *Kultura i Historia* 34, nr 2 (2018), 90–121.

5. Raj Patel, Jason Moore, “Tania natura” przeł. Andrzej W. Nowak, Przemysław Czapliński, w: “O jeden las za daleko”. *Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. Przemysław Czapliński, Joanna B. Bednarek, Dawid Gostyński (Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2019), 311–331.

Między innymi dlatego antropocen w humanistycznych odczytaniach staje się kapitałocenem⁶, thanatocenem⁷, anglocenem⁸, chtulucenem⁹ etc. Nie tylko zmusza do myślenia o zmianach relacji kultury z naturą, lecz także podaje samą tę dystynkcję w wątpliwość. Wymaga stawiania problemów społecznych, kulturowych, środowiskowych razem, inaczej. Wymaga stawiania nowych problemów. Antropocen w licznych humanistycznych korektach każe zrewidować nasze marzenia o przyszłości. Być może już jest za późno – być może społeczna zapaść związana z katastrofą klimatyczną jest już nie do uniknięcia¹⁰. Nie przesądzając, czy tak jest w istocie, chcę zasugerować w ramach tego tekstu, że liczne rozwinięcia, dopowiedzenia i korekty antropocenu dokonane przez humanistów zwracają uwagę na ograniczenia tego, jak problematyzujemy rzeczywistość, siebie i nasze relacje ze światem. Stawiają pytanie o granice naszych wyobraźni. Jak pisze Dipesh Chakrabarty:

Myśląc o ludzkiej historii w epoce, gdy intensywna kapitalistyczna globalizacja przyniosła zagrożenie globalnym ociepleniem i masowym wymieraniem, musimy powiązać ze sobą kategorie pojęciowe, które zwykliśmy dotąd traktować jako odrębne i pozbawione związku. Musimy połączyć głęboką historię z historią zapisaną, doprowadzić do spotkania czasu geologicznego i biologicznego czasu ewolucji z czasem ludzkich dziejów i doświadczenia. To zaś oznacza, że historii ludzkich imperiów – ucisku kolonialnego, rasowego i płciowego – nie można usuwać z szerszej opowieści o tym, jak pewien gatunek biologiczny *Homo sapiens* ze swoją technosferą innymi gatunkami, które ewoluowały wraz z nim bądź były odeń zależne, zdominował biosferę, litosferę i atmosferę na tej planecie. Nie możemy też stracić z oczu pojedynczych ludzi, którzy nadal negocjują własne fenomenologiczne doświadczenie życia, śmierci i świata¹¹.

6. Jason W. Moore, "Wstęp: antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu", w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. Jason W. Moore (Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, 2021), 13–24.

7. Chwałczyk, "Antropocen", *passim*.

8. Bonneuil, Fressoz, *The Shock of the Anthropocene*, *passim*.

9. Donna Haraway, "Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen- kapitałocen- chthulucen", w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. Jason W. Moore, przeł. Krzysztof Hoffmann, Weronika Szwebs, Patryk Szaj (Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, 2021), 49–94.

10. Jem Bendell, "Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej", przeł. Arkadiusz Wierzba, Patryk Szaj. <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl.pdf> (13.11.2022), 2.

11. Dipesh Chakrabarty, "Planetarne przebłyki", w: *Humanistyka w czasach antropocenu* (Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2023), 330.

Stawiam tezę, że katastrofa klimatyczna stawia dziś przeszkody i wyzwania, których dominujące w pedagogice sposoby problematyzowania edukacji nie potrafią dostrzec jako swoich problemów. W tym kontekście upominam się o konieczność troski o wyobraźnię zdolną dostrzegać edukacyjną pracę nie-ludzi, a także to, że wykonując tę pracę, nie przestają być elementami innych asamblaży. Wyobraźnia, za którą się opowiadam, stanowi zatem wezwanie do postawienia świata w centrum zainteresowania (nie tylko) pedagogiki. Jest pewną wrażliwością badaczek i badaczy przekraczającą wąskie specjalizacje i otwierającą to, co pedagogiczne i humanistyczne, na nauki przyrodnicze i techniczne oraz inne lokowane dotychczas poza humanistyką sposoby i obszary myślenia/badania/działania. To postulat ciągłego przekraczania utrwalonych horyzontów tego, co humanistyczne. Moje rozumienie wyobraźni wiele zawdzięcza Millsowi i Nowakowi.

Wyobraźnia socjologiczna, o którą upominał się Mills¹², jest odpowiedzią na warunki rosnącej złożoności świata, które sprawiają, że możliwość rozumienia własnego miejsca w strukturze społecznej jest coraz trudniejsza do osiągnięcia. Wyobraźnia socjologiczna jest umiejętnością poruszania się między wieloma poziomami rzeczywistości, łączenia lokalnej konkretności z abstrakcją systemu, codziennych doświadczeń z rozważaniami nad tym, co ogólne. Jest to zdolność

do przechodzenia z jednej perspektywy do innej – od politycznej do psychologicznej, od badania pojedynczej rodziny do porównawczej oceny budżetów krajów całego świata, od szkoły teologicznej do instytucji militarnej, od zagadnień przemysłu naftowego do studiów nad poezją współczesną. Jest ona zdolnością do poruszania się pomiędzy bezosobowymi i odległymi przemianami a najbardziej intymnymi właściwościami ludzkiej jaźni – i umiejętnością dostrzegania związków między jednymi a drugimi. U podstaw jej stosowania leży zawsze nagląca potrzeba poznania społecznego i w czasie, w którym posiada ona swoją tożsamość i swój byt¹³.

Tylko dzięki takiej zdolności uda się zrozumieć powiązania pomiędzy biografią a historią, “osobistymi troskami” i “publicznymi problemami w strukturze społecznej”¹⁴. Dodajmy, że praktykowanie wyobraźni socjologicznej wiąże się z przekraczaniem wąskich dyscyplinarnych podziałów. Wierność zagadnieniu, a nie wierność dyscyplinie, powinna być motorem działania w obrębie nauk społecznych. Stawianie i możliwość rozwiązania istotnych i aktualnych

12. C. Wright Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, przeł. Marta Bucholc (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008).

13. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, 54–55.

14. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, 55–56.

problemów wymaga danych, koncepcji oraz metod wypracowanych w ramach różnych dyscyplin¹⁵.

Za Millsem można postrzegać wyobraźnię pedagogiczną jako zdolność do przekraczania jednostronnych rozumień edukacji powiązanych ze staraniem rozumienia sytuacji poszczególnych aktorów biorących w niej udział (nauczycieli, uczniów, rodziców) w odniesieniu do wymagań strukturalnych. To umiejętność analitycznego zwrócenia uwagi, że edukacja, tak jak inne obszary życia publicznego, nie jest obojętna wobec zmian idących z wielu różnych źródeł (np. ekonomia, polityka). Wpływają one na kształt biografii i doświadczeń aktorów zaangażowanych w procesy kształcenia¹⁶. Wyobraźnia socjologiczna, chociaż niezwykle inspirująca, pomija znaczenie nie-ludzkich aktorów w tworzeniu tego, co społeczne i edukacyjne. Skupia się na "ludzkiej stronie" nowoczesnego podziału na naturę i kulturę. Dlatego w kontekście antropocenowych wyzwań, o których pisałem, a także rozmaitych manifestacji myśli posthumanistycznej wymaga ona rozwinięcia i uzupełnienia.

Taki wysiłek czyni autor *Wyobraźni ontologicznej*¹⁷. A.W. Nowak dokonuje próby połączenia intuicji socjologa i prac z zakresu studiów nad nauką i technologią (STS), zwłaszcza teorii aktora-sieci (ANT). Jego punkt wyjścia stanowi diagnoza, że filozofki i filozofowie, a także duża część badaczy społecznych, są szczególnie narażeni na uleganie podszeptom "scholastycznego rozumu", co sprawia, że myślenie filozoficzne jest często oderwane od palących problemów społecznych i świata. Jego zdaniem w dociekaniach ontologicznych warto "obniżyć ton" wsłuchać się w inny świat. Starać się, biorąc w nawias podstawowe rozstrzygnięcia ontologiczne dostrzec świat "nieodczarowany" tj. nie podzielony zgodnie z ustalonymi porządkami nowoczesności. Dla Nowaka wyobraźnia ontologiczna oznacza zdolność dostrzegania złożonych sieci aktorów zarówno ludzkich, jak i pozaludzkich uczestniczących w wytwarzaniu zbiorowości. Chodzi zatem nie tylko o możliwość poszukiwania połączeń pomiędzy osobistymi doświadczeniami a strukturą społeczną, ale przede wszystkim o namysł ontologiczny nad rzeczywistością w trybie zawieszania obowiązujących ustaleń dotyczących kluczowych aktorów procesów społecznych, a także kierunków determinacji między nimi i poszukiwaniu nowych ram odniesienia.

15. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, 231.

16. Jarema Drozdowicz, "Wyobraźnia pedagogiczna. Źródła interdyscyplinarne i zarys koncepcji", *Kwartalnik Pedagogiczny* 3, nr 261 (2021), 79. Na temat wyobraźni pedagogicznej zob. też. Rafał Włodarczyk, "Trzy szkice o wyobraźni z utopią w tle albo wskazówki do pojęcia wyobraźni pedagogicznej", w *Utopia a edukacja. Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnonowoczesnych wyobrażeń świata możliwego, Tom.VI*, red. Rafał Węgrzyn, Rafał Włodarczyk (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2023), 111–137.

17. Andrzej W. Nowak, *Wyobraźnia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016).

Zdaniem Nowaka samo odmyślanie i przekraczanie sposobów nowoczesnego problematyzowania świata z podziałami na dyscypliny jest pierwszym momentem działania wyobraźni ontologicznej, drugi jej moment badacz wiąże natomiast z możliwościami konstruowania i przebudowy istniejących porządków. Chodzi nie tylko o otwarcie się na nowe rodzaje bytów, lecz także próby ułożenia ich w ramach wyłaniającej się w ten sposób zbiorowości¹⁸. Nowak nawiązuje przede wszystkim do teorii aktora-sieci, ale teza, że tradycyjne podziały ontologiczne utrudniają zrozumienie wzajemnych współzależności ludzi i nie-ludzi, obecna jest w wielu pracach posthumanistów, którzy próbują wypełnić tradycyjne słowniki myśli społecznej nowymi pojęciami: cyborg¹⁹ (Haraway), gatunki stowarzyszone²⁰ (Haraway), witalna materia²¹ (Bennett), asamblaże²² (DeLanda), Intra-akcje²³ (Barad), Aktorzy-sieci, hybrydy natury-kultury, ontologia relacyjna²⁴ (Latour, Law, Mol, Callon) to tylko niektóre z nich. Myśl posthumanistyczna w licznych manifestacjach problematyzuje wizję podmiotu wypracowaną w kulturze zachodniej. Z jednej strony podważa jego rozumienie jako bytu autonomicznego, samoświadomego, refleksyjnego i wyraźnie oddzielonego od innych. I podkreśla między innymi, że ten humanistyczny “usystematyzowany standard uznawalności”²⁵ jest narzędziem opresji wobec wielu sposobów życia ludzi. Z drugiej strony upomina się o nowe sposoby stawania się poza humanistyczną normą, za to w uznaniu naszych związków i współzależności z nie-ludźmi – zwierzętami, roślinami, minerałami, rzeczami, technologiami i innymi. Jak pisze Olsen:

18. Nowak, *Wyobraźnia ontologiczna*, 15.

19. Donna Haraway, “Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych”, przeł. Sławomir Królak, Ewa Majewska, *Przegląd Filozoficzno-Literacki* (2003).

20. Donna Haraway, “Manifest gatunków stowarzyszonych”, w: *Teorie wywrotowe. Antologia tekstów*, red. Agnieszka Gajewska (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012).

21. Jane Bennett, *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things* (Durham–London: Duke University Press, 2010).

22. Manuel DeLanda, *New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity* (London, New York: Continuum, 2006).

23. Karen Barad, *Meeting Universe Halfway. Quantum Physics and The Entanglement of Matter and Meaning* (Durham–London: University Press, 2007).

24. Bruno Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. Maciej Gdula (Warszawa: Oficyna Wydawnicza 2011); Bruno Latour, *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, przeł. Krzysztof Abriszewski i in. (Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013); Bruno Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. Aleksandra Derra, Krzysztof Abriszewski (Kraków: Universitas, 2010). John Law, “Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ładu, strategia i heterogeniczność”, przeł. Krzysztof Abriszewski, w: *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, red. Ewa Bińczyk, Aleksandra Derra (Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014).

25. Rosi Braidotti, *Po człowieku*, przeł. Joanna Bednarek (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014), 82.

Zamiast redukować świat do dwóch przeciwstawnych obszarów ontologicznych, kultury-natury, [należy przyjąć – przyp. M.Ch.] [...] że prawie wszystko dzieje się w przestrzeni pomiędzy dwoma biegunami, dzięki zapośredniczeniu i przeniesieniu, w heterogenicznych sieciach łączących dwa różne rodzaje materiałów i bytów. Rzeczywistość nie daje się odnaleźć w esencjach, ale w połączeniach i mieszaninach, w bezszwowych tkaniach, kłączach kultury i natury, gdzie ludzie i nie ludzie pozostają w bliskich relacjach. Jest to porządek demokratyczny i nikogo nie wykluczający, w którym wszystko może być podmiotem (aktorem, aktantem), gdyż jest włączone w jakąś sieć i ma przypisane jakieś własności, którymi działa na inne elementy sieci. Jest to porządek obejmujący hybrydy i hybrydowe relacje, które inne systemy (społeczne i przyrodnicze) w dużej mierze ignorowały²⁶.

Polityki ontologiczne

Przybliżając ten tryb pracy wyobraźni dotyczący możliwości przekraczania obowiązujących podziałów między naturą i kulturą, a także wynikające z tego możliwe korzyści, chciałbym odnieść się do prac Annemarie Mol. Ta badaczka, wykorzystując podejście teorii aktora-sieci, za cel stawia sobie zbadanie nie tyle tego, jak medycyna poznaje swój przedmiot – ciało i chorobę, ale tego, jak w ramach praktyk medycznych wykonuje się obiekt swojego zainteresowania, jak manipuluje rzeczywistością, by móc wyodrębnić przedmiot, jakim jest choroba. Interesuje ją zatem nie tyle perspektywa epistemologiczna, ile ontologiczna. Jej praca polegała na rejestrowaniu przebiegu konkretnych praktyk wykonywanych w ramach pracy “rozpoznawania” przedmiotu badania²⁷. Te praktyki są z różnych porządków ontologicznych. Choroba (taka jak miażdżyca²⁸ czy anemia²⁹) może zaistnieć w wyniku wywiadu lekarza z pacjentem, w tym wypadku jest czymś, co można zidentyfikować listą symptomów. Jej diagnoza

26. Bjørnar Olsen, “Kutura materialna po tekście: przywracanie obecności rzeczom”, przeł. Paweł Stachura, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. Ewa Domańska (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010), 587–588.

27. Annemarie Mol, *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice* (Durham–London: Duke University Press, 2002); Annemarie Mol, “Ontological Politics. A Word and Some Questions”, w: *Actor Network Theory and After*, red. John Law, John Hassard (Oxford: Blackwell Publishers, The Sociological Review), 74–89. Zob. też. Krzysztof Abriszewski, “Szansa na powrót do empirii. O antropologizacji filozofii”, w: *Antropologizowanie Humanistyki. Zjawisko-proces-perspektywy*, red. Jacek Kowalewski, Wojciech Piasek (Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2009), 271–294.

28. Mol, *The Body Multiple*.

29. Mol, “Ontological Politics”.

może być potwierdzona badaniami krwi, pomiarem ciśnienia (który odnosi się do statystycznie opracowanych dla danej populacji standardów), czy badaniem tkanki przez patologa. W całym procesie wykonywania choroby udział bierze wiele procedur zakładających odmienne poziomy rzeczywistości: doświadczenia pacjenta, pomiary laboratoryjne, inne pomiary parametrów ciała. Prace patologa na wycinku martwej tkanki i inne. Wszystkie te sposoby wymagają dokonania pewnych manipulacji w świecie, użycia przyrządów, powoływania się na badania wykonane w innych miejscach (np. statystycznie opracowania dotyczące normy ciśnienia dla danej populacji).

Te sposoby, choć wobec siebie równoległe czy niewspółmierne (z epistemologicznego punktu widzenia) – podczas diagnozy – wzajemnie się uzupełniają i potwierdzają chorobę lub jej nie potwierdzają (kiedy wyniki są rozbieżne). W procesie diagnostycznym można niektóre z nich pominąć. W przypadku niezgodności między wynikami trzeba podjąć decyzję, które należy zignorować. Mol nie zakłada perspektywizmu, co umożliwiłoby jej powiedzenie, że wszystkie te próby stanowią opisy z różnych punktów widzenia tego samego zjawiska. Twierdzi, że różne sposoby diagnozy wykonują różne wersje choroby.

Nie chodzi o perspektywę i konstrukcję, ale raczej o interwencję i wykonanie. Sugerują one rzeczywistość, która jest raczej wykonywana i realizowana niż obserwowana. Zamiast być widzianą przez różnorodnych czy obserwatorów, podczas gdy sama pozostaje nietknięta w centrum, rzeczywistość jest manipulowana za pomocą różnych narzędzi w trakcie różnorodnych praktyk. Tu się ją nacina skalpelem, tam bombarduje ultradźwiękami, a jeszcze gdzie indziej, nieco dalej, kładzie się ją na wadze, aby ją zważyć³⁰.

Choroba jest wykonywana w różnych porządkach ontologicznych, ale również w pewien sposób te różne porządki znajdują swoją kontynuację w procesie orzekania o chorobie. Praca Mol polegała na drobiazgowym śledzeniu przekształceń aktorów zachodzących w empirycznym świecie i rejestrowaniu sposobów, w jakie konkretne byty mogły się ukonstytuować i zostać włączone w istniejące ramy, zyskując stabilność.

Badania Mol ilustrują, jak złożone są relacje między tym, co społeczne i naturalne. Nie idzie tu bowiem o podkreślanie społecznych konsekwencji praktyki klinicznej czy medykalizacji. Sprawa jest bardziej złożona. Moment społeczny jest obecny na wielu etapach procesu diagnozy medycznej, mającej potwierdzać istnienie biologicznej przeciw choroby. Co nie oznacza, oczywiście, że jest to proces wyłącznie społeczny. Raczej oznacza splatanie bytów z różnych porządków ontologicznych.

30. Mol, "Ontological Politics", 77.

Z drugiej strony diagnozowanie choroby oznacza również robienie innych rzeczy. Jak zauważa Mol, obiekty, które są wykonywane, nie występują samodzielnie: niosą ze sobą tryby i modulacje innych obiektów³¹. Na przykład, w wypadku anemii jeden ze sposobów jej diagnozowania zakłada badanie poziomu hemoglobiny i porównywanie go ze statystyczną średnią. Z kolei epidemiolodzy, którzy tworzą normy statystyczne, by uzyskać bardziej dokładne wyniki, muszą dokonywać rozróżnień w ramach populacji i wyodrębniać mniejsze grupy. Ustala się zatem różne normy właściwego poziomu hemoglobiny na przykład dla dzieci (w różnych grupach wiekowych), mężczyzn, kobiet i kobiet w ciąży. Tym samym wzmacnia się podziały między tymi grupami. I stabilizuje między innymi kategorię “kobiety” jako posiadającą biologiczne znaczenie. Inne metody diagnozowania anemii (patofizjologia) nie muszą się odwoływać do tej kategorii, zatem nie wiążą się z petyfikowaniem podziałów społecznych z nią związanych. “Patofizjologia zna tylko jednostki. Nie wymaga więc rozróżnienia między płciami, aby odróżnić normalny i nieprawidłowy poziom hemoglobiny”³².

Nie będę rozwijał tych kwestii dalej. Chodzi jedynie o pokazanie, że każdy rodzaj diagnozowania jest procesem stabilizowania różnych wersji choroby (uzyskuje ona stabilność w wyniku wiązania ze sobą wielu niejednorodnych praktyk) i nie tylko wpływa on na zjawisko, o które chodzi, lecz także na inne rzeczy, które mają znaczenie. Wybierając sposób diagnozy/wykonania (anemii), wybieramy również sposoby stabilizowania innych bytów (np. płci). Skłonny jestem nazwać takie efekty dalekim zasięgiem praktyki medycznej. Pytanie Mol dotyczy między innymi tego, czy jest alternatywa między różnymi sposobami wykonywania choroby (i jej wersjami). Czy możliwe są różne polityki ontologiczne? Odpowiedź wiąże się z dostrzeganiem, jak złożone są relacje – jednocześnie społeczne-medyczne-techniczne-symboliczne etc.

Badanie Mol wiąże się z zawieszeniem aktualnych sposobów problematyzacji rzeczywistości (na przykład dotyczących tego, że byty biologiczne wymagają wyjaśnienia biologicznego, psychologiczne psychologicznego, a społeczne społecznego) a następnie empirycznym przesłedzeniu, w jaki sposób zaistniały obecne problematyzacje i obiekty. Oznacza to nieprzyjmowanie żadnej konkretnej metafizycznej ramy jako uprzywilejowanej, za to wymaga stałego namysłu ontologicznego w trakcie pracy badawczej³³. Badacz musi zwracać uwagę na wielu aktorów (zarówno ludzkich, jak i nie-ludzkich) oraz mieć zdolność do

31. Mol, “Ontological Politics”, 81.

32. Mol, “Ontological Politics”, 82.

33. Więcej na temat rozumienia empirii w ANT zob. Andrzej W. Nowak, “Ciężar wyboru, złożoność świata i jej redukcja. Gra w Go/Weiqi jako praktykowanie ‘metafizyki empirycznej’”, *AVANT*, vol. VIII, no. 3 (2017), 121–148.

poruszania się między wieloma poziomami ontologicznymi, by sprawdzić, jakie obiekty konkretne przechodzi transformacje, jakim próbom został poddany – jak uzyskuje autonomię. I za jaką cenę.

Jakie są zyski z odwołania do badań dotyczących wykonywania choroby dla moich rozważań o wyobraźni pedagogicznej? Po pierwsze, pozwala mi wyartykułować tezę, że każde nasze działanie splata wiele porządków i wywołuje wiele konsekwencji. Chociaż zapewne nie jest możliwe ustalenie ich wszystkich, to jednak można prześledzić te, które są ważne dla innych cenionych przez nas rzeczy. Po drugie, pozwala wyeksponować poziom ontologiczny, tj. skupić się nie na efektach procesów wiedzytwórczych, ale na samym procesie powstawania wiedzy. Twierdzę, że takie rozumienie rzeczywistości pozwala złamać wiele nawyków myślowych obecnych w różnych odmianach (nie tylko) pedagogicznego problematyzowania świata.

Pedagogiczna wyobraźnia

Arogancją byłaby próba udzielenia ostatecznej odpowiedzi na pytanie, po co jest pedagogika. Istnieje wszak wiele różnych definicji, ujęć teoretycznych, ideologii edukacyjnych etc. Nie chcę być arogancki. Uważam jednak, że można wskazać pewne zasady, czy też leżące u ich podstaw wartości, które organizują obecne granice sporu o pedagogiczne rozumienie edukacji, przynajmniej w ramach tradycji, którą określam antropocentryczną³⁴. Warto się im przyjrzeć, ponieważ, jak sądzę, wyznaczają one również możliwości pedagogicznej wyobraźni. W innym miejscu sugerowałam, że są to trzy zasady: (1) “Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi”; (2) “Będziesz różnicował w obrębie tego co ludzkie!”; (3) “Będziesz badał edukację jako edukację!”.

Pierwsza zasada szanuje nowoczesne rozróżnienie na naturę i kulturę i pozwala uznać ludzi za podstawowych aktorów procesów edukacyjnych. Edukacja to coś, co należy do ludzkich spraw, jest praktyką specyficznie ludzką. Z przyjęcia tej zasady płynie kilka konsekwencji. Pierwsza wiąże się z uznaniem ludzi za aktorów edukacyjnych w ścisłym sensie. Ludzie (nauczyciele, wychowawcy) są zdolni do odpowiedniej intencji, są racjonalni i potrafią tworzyć i realizować plany. To wystarczy, by uznać ich za posiadających monopol na sprawczość edukacyjną, uznać ich moc tworzenia. Druga konsekwencja wiąże się z uznaniem ludzi za wyłącznych adresatów tych działań. Jak pisał Kant, “[c]złowiek jest jedynym

34. Zob. Maksymilian Chutorański, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej* (Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2020); Maksymilian Chutorański, “Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu”, *Forum Pedagogiczne* 13, nr 2 (2022), 127–139.

stworzeniem, które powinno być wychowywane”³⁵. Sama zdolność do uczenia się nie jest wystarczającym powodem, by objąć kogoś edukacją, wszak występuje ona również u zwierząt, które z powodzeniem można czegoś nauczyć. Edukacja jednak dotyczy ludzi, ponieważ wiąże się z rozwijaniem u nich określonych zdolności, których uzyskanie uzasadnia przypisanie im statusu osób (racjonalność, cnota)³⁶.

To wyraźne oddzielenie ludzi od nie-ludzi ma konsekwencje w rozumieniu miejsca tych drugich w procesach edukacyjnych. Nieracjonalni, pozbawieni zdolności do odpowiedniej intencji, uzyskują status narzędzi, przedmiotów. Są czymś, czemu ludzie nadają znaczenia, wykorzystują do realizacji własnych celów lub czymś, co stawia opór ich działaniom. Nie-ludzie są pedagogicznie istotni, ale tylko o ile znajdują się w rękach ludzi.

Druga zasada dotyczy dokonywania rozróżnień w sposobach życia ludzi i wartościowanie ich. Zakładając człowieczeństwo jako najbardziej szlachetny i ostateczny powód oddziaływań edukacyjnych³⁷, umożliwia się wprowadzenie dystansu pomiędzy tym, kim ludzie z racji swojej przynależności gatunkowej są, a tym, kim przy pomocy innych ludzi mogą się stać. Podmiot poddawany edukacji jest podmiotem w trakcie zmiany (będącej realizowaniem swojego potencjału). Znow dopowiem, nie wszystkie pedagogie muszą wprost odwoływać się do człowieczeństwa jako swojego celu. Niektóre mogą “zadowolić” się pokonwencjonalnymi sposobami rozumowania, abstrakcyjnym myśleniem, pożądanymi sposobami zachowania etc.

Trzecia zasada natomiast dotyczy problemu rozumienia przedmiotu badań pedagogicznych we właściwy sposób. Pedagogika poszukuje wewnętrznego języka procesów edukacyjnych, nieredukującego ich do wymiarów psychologicznego, społecznego czy politycznego. Taki język powinien chwytać złożoność edukacji określaną zarówno przez wartości i cele, jak również przez społeczne warunki, kondycję rozwojową etc. Trzeba sięgać do innych dyscyplin, by zrozumieć naturę procesów edukacyjnych. Trzeba jednak też pamiętać, że każda z nich oferuje ograniczoną perspektywę. Jak w ten pedagogiczny sposób rozumiana edukacja zmienia świat? Edukacja zmienia świat przez zmianę ludzi i/lub przez zmianę w ludziach.

W innym miejscu argumentowałem, że pedagogika nie musi być antropocentryczna, a wskazane zasady warto osłabiać w odwołaniu do różnych nurtów

35. Immanuel Kant, *O pedagogice*, przeł. Dorota Sztobryn (Łódź: Wydawnictwo DAJAS, 1999), 41.

36. David Carr, *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching* (London–New York: Routledge Falmer, 2003), 4.

37. Nathan Snaza, “Bewildering Education”, *Journal of Curriculum and Pedagogy* 10, no. 1 (2013), 38–54.

posthumanizmu. Dzięki temu jesteśmy w stanie w większym stopniu odpowiadać na wyzwania antropocenu³⁸. Dlatego punktem wyjścia dla potrzeby rozwijania wyobraźni pedagogicznej upominającej się o próby włączania w orbity pedagogicznego myślenia tego, co przez nią pomijane, jest założenie, że tradycyjne pojęcia pedagogiczne nie są w stanie uchwycić złożoności edukacji. Edukacja bowiem, jest zawsze czymś więcej niż w danej sytuacji jesteśmy w stanie o niej pomyśleć.

Wyobraźnia pedagogiczna, za którą się opowiadam, dotyczy możliwości zawieszania klasycznych (antropocentrycznych) podziałów na to, kto jest zdolny do edukacyjnego działania, a kto nie, kto zajmuje jakie miejsce w hierarchii bytów i kto ma decydujący wpływ na przebieg działania – konkretnego działania edukacyjnego. Dzięki temu, jak sądzę, jesteśmy w stanie zobaczyć więcej, inaczej. Jesteśmy w stanie docenić uwikłanie edukacji w świat, to, jak edukacja jest wykonywana. Tak jak Mol możemy pokazać, jak złożone są relacje, które są naszym udziałem. Jeśli twierdzę, że nie-ludzie są pedagogicznie sprawczy, to uznaję, że mogą oni wносить element do sytuacji edukacyjnej, kluczowy dla niej i jednocześnie taki, którego nie sposób zastąpić ‘relacjami społecznymi’³⁹.

Wyobraźnia pedagogiczna wiąże się zatem ze zwróceniem się w stronę empirii. Możemy stawiać różne cele, możemy się kłócić o kryteria pedagogicznego powodzenia, nie sposób jednak zaprzeczyć, że edukacja jest usytuowana i ucieleśniona. Każdy rodzaj edukacji, jeśli ma zostać urzeczywistniony, wymaga aktywności w świecie. Wiąże się z konkretnymi działaniami i wspólną pracą ludzi i nie-ludzi. Ta praca właśnie ukrywana jest często pod nazwami kształcenie, nauczanie, edukowanie, wychowanie etc. Tymczasem wychowanie nie unosi się w powietrzu, intencja sama nic nie robi: nauczyciele, aby nauczać, muszą wykonać określone działania. Przynoszą książki, odwiedzają laboratorium, otwierają okna, by pokazać, co się dzieje za nimi, zabierają uczniów na protest, do lasu czy teatru, wybierają, czy dostaną się tam komunikacją miejską, czy pójdą pieszo. Każda z tych decyzji i działań jest związana z szeregiem konsekwencji, na różnych poziomach ontologicznych (symbolicznym, materialnym). Dlatego warto upomnieć się o to, jakie działania skrywają pedagogiczne pojęcia, jakie zmiany w świecie się z nimi wiążą. Edukacja jest złożonością. Co oznacza z jednej strony, że zawsze jest czymś więcej niż suma działań poszczególnych części. Z drugiej, że całość jest zawsze mniejsza niż suma jej części (“the whole is always less than the sum

38. Chutorński, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji*.

39. *Rzeczy-Kultura-Edukacja*, red. Maksymilian Chutorński, Aneta Makowska (Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2019); Maksymilian Chutorński, “Kolektyw edukacyjny 2.0. Między inspiracjami lekturą prac Makarenki a Latourem”, *Problemy Wczesnej Edukacji* 39 (2018).

of its parts”)⁴⁰. Każdy aktor, uczestnicząc w budowaniu edukacyjnego porządku, nie przestaje jednocześnie pełnić innych ról w innych porządkach. Każda zmiana edukacyjna jest również – a może przede wszystkim – czymś więcej: zmienianiem świata na nieedukacyjne sposoby.

Uważam, że pedagogika stawiająca świat w centrum powinna otwierać się na wszystkie rodzaje konsekwencji, jakie przynosi wykonywanie edukacji światu. To jednak nie oznacza, że myślę, że możliwe jest zbadanie wszystkich tych konsekwencji. Co więcej, mam świadomość, że to raczej nie jest możliwe. Nie chodzi mi jednak o pedagogiczną “teorię wszystkiego”, a raczej o otwartość na pojawianie się nowych bytów w orbicie pedagogicznego zainteresowania i gotowości do badań tego, jak łączą się one z tym, co historycznie nabrało wartości i stabilności.

Skończę, zwracając uwagę na to, czego nie chcę powiedzieć, upominając się o wyobraźnię posthumanistyczną dla pedagogiki. Poprzez próby wskazania, że antropocentryczne zasady nie są ostateczną granicą dla myślenia pedagogicznego nie zamierzam odbierać ludziom prawa do posiadania intencji. Nie idzie mi o to, że nie mają oni zdolności do inicjowania działań, tworzenia planów i ich realizacji.

Przywoływany już Andrzej W. Nowak przestrzega przed zbyt pośpiesznym utożsamianiem szacunku dla jednostki rozumianej jako wartość etyczna i polityczna z sądami ontologicznymi, w ramach których jednostki-atomy uznaje się za podstawowe tworzywo społeczne. Co więcej, szacunek dla jednostek nie wiąże się koniecznie z ujęciami esencjalistycznymi, kosztem ujęć procesualnych⁴¹. Zakładam ontologiczne pierwszeństwo relacji, jednak nie twierdzę, że budowanie poczucia podmiotowości jako posiadającej pewną autonomię nie ma wartości. Posthumanistyczna krytyka podmiotowości, artykułowana wcześniej przez antyhumanizm, poststrukturalizm czy myśl postkolonialną nie tyle wiąże się z kategoriycznym odrzuceniem człowieczeństwa, ile raczej wiąże się z nieustanną pracą nad tym, co oznacza nim być. Chodzi raczej o otwartość na stawanie się poza normą humanistycznego wzorca. W tym kontekście procesualne rozumienie podmiotowości, podkreślające jej usytuowanie i ucieleśnienie, cyborgiczną formę, złożone relacje ze światem, jest konieczne, by zrozumieć sposoby, w jakie podmiotowość i edukacja mogą być kontynuowane.

40. Timothy Morton, *Being Ecological* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2018), 46.

41. Andrzej W. Nowak, “Ja i mój cyfrowy Doppelgänger. Self-tracking jako dwuznaczne urzeczowienie”, w: *Rzeczy–Kultura–Edukacja*, red. Maksymilian Chuturański, Aneta Makowska (Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2019), 98.

Zakończenie

Wyobraźnia, o której piszę, jest zdolnością brania pod uwagę tych zmian, które zachodzą w świecie podczas i za sprawą edukacji. To zdolność do brania w nawias obowiązujących rozstrzygnięć pedagogicznych dotyczących przedmiotu, metodologii i aksjologii. Praca wyobraźni polega na stawianiu pytań o podstawowych aktorów edukacyjnych zbiorowości i o to, co mogą oni zrobić dla wspólnego świata⁴². Chodzi o zauważenie, na czym polega praca aktorów zarówno ludzkich, jak i pozaludzkich, przynosząca zakładane edukacyjne konsekwencje. A także zbadanie tego, co robią oni “przy okazji” świata. Nie jestem pewien, czy nie-ludzie, na przykład zwierzęta, potrzebują edukacji w taki sam sposób jak ludzie. Zapewne niektóre z nich zyskują na spotkaniach z nami. Jestem jednak pewien, że troska o niezamierzone konsekwencje naszych edukacyjnych działań może poprawić ich los. Pomoże również lepiej zbadać nasze własne usytuowanie w sieci relacji, dając impulsy do lepszej odpowiedzi na pytanie o to, jak edukacja zmienia nie tylko ludzki świat. Uważam to zadanie, w kontekście wyzwań stawianych przez antropocen, za jedno z najważniejszych dla pedagogiki.

Bibliografia

- Abriszewski, Krzysztof. “Szansa na powrót do empirii. O antropologizacji filozofii”. W: *Antropologizowanie Humanistyki. Zjawisko-proces-perspektywy*, red. Jacek Kowalewski, Wojciech Piasek, 271–294. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2009.
- Barad, Karen. *Meeting Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham–London: University Press, 2007.
- Bendell, Jem. “Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej”, przeł. Arkadiusz Wierzbę, Patryk Szaj. <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl> (13.11.2022).
- Bennett, Jane. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham–London: Duke University Press, 2010.
- Bińczyk, Ewa. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.
- Bonneuil, Christophe, Fressoz Jean-Baptiste. *The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us*. London: Verso, 2016.
- Braidotti, Rosi. *Po człowieku*, przeł. Joanna Bednarek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2014.
- Carr, David. *Making Sense of Education An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London–New York: Routledge Falmer, 2003.

42. Chutorański, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji*.

- Chakrabarty, Dipesh. "Planetarne przeblęski", przeł. Adam Ostolski. W: *Humanistyka w czasach antropocenu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2023.
- Chutorąński, Maksymilian. "Kolektyw edukacyjny 2.0. Między inspiracjami lekturą prac Makarenki a Latourem". *Problemy Wczesnej Edukacji* 39, 4 (2018), 22–30.
- Chutorąński, Maksymilian. "Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu". *Forum Pedagogiczne* 13, nr 2 (2022), 127–139.
- Chutorąński, Maksymilian. *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2020.
- Chwałczyk, Franciszek. "Antropocen, kapitałocen – urban age, urbanocen? Czyli nie tylko 'kto' oraz 'jak', ale i 'gdzie'". *Kultura i Historia* 34, nr 2 (2018), 90–121.
- DeLanda, Manuel. *New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London, New York: Continuum, 2006.
- Drozdowicz, Jarema. "Wyobrażenia pedagogiczna. Źródła interdyscyplinarne i zarys koncepcji". *Kwartalnik Pedagogiczny* 3, nr 261 (2021), 62–82.
- Haraway, Donna. "Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych", przeł. Sławomir Królak, Ewa Majewska. *Przegląd Filozoficzno-Literacki* 1 (2003), 49–87.
- Haraway, Donna. "Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen-kapitałocen-chthulucen". W: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. Jason W. Moore, 49–94. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, 2021.
- Kant, Immanuel. *O pedagogice*, przeł. Dorota Sztobryn. Łódź: Wydawnictwo DAJAS, 1999.
- Latour, Bruno. *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, przeł. Krzysztof Abriszewski i in. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.
- Latour, Bruno. *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. Maciej Gdula. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2011.
- Latour, Bruno. *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. Aleksandra Derra, Krzysztof Abriszewski. Kraków: Universitas, 2010.
- Latour, Bruno. "Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern". *Critical Inquiry* 30 (2004), 225–248.
- Law, John. "Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ładu, strategia i heterogeniczność", przeł. Krzysztof Abriszewski. W: *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, red. Ewa Bińczyk, Aleksandra Derra. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.
- Mol, Annemarie. "Ontological Politics. A Word and Some Questions". W: *Actor Network Theory and After*, red. John Law, John Hassard, 74–89. Oxford: Blackwell Publishers, The Sociological Review.
- Mol, Annemarie. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham–London: Duke University Press, 2002.

- Morton, Timothy. *Being Ecological*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2018.
- Nowak, Andrzej W. "Ja i mój cyfrowy Doppelgänger. Self-tracking jako dwuznaczne urzeczowienie". W: *Rzeczy – Kultura – Edukacja*, red. Maksymilian Chutorński, Aneta Makowska, 97–112. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2019.
- Nowak, Andrzej W. *Wyobrażenia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.
- Nowak, Andrzej W. "Ciężar wyboru, złożoność świata i jej redukcja. Gra w Go/Weiqi jako praktykowanie 'metafizyki empirycznej'". *AVANT*, vol. VIII, no. 3 (2017), 121–148.
- Olsen, Bjørnar. "Kultura materialna po tekście: przywracanie obecności rzeczom", przeł. Paweł Stachura. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. Ewa Domańska, 561–592. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010.
- Patel, Raj, Moore Jason. "Tania natura" przeł. Andrzej W. Nowak, Przemysław Czapliński. W: "O jeden las za daleko". *Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. P. Czapliński, Joanna B. Bednarek, Dawid Gostyński, 311–331. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2019.
- Rzeczy – Kultura – Edukacja*, red. Maksymilian Chutorński, Aneta Makowska. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2019.
- Snaza, Nathan. "Bewildering Education". *Journal of Curriculum and Pedagogy* 10, no. 1 (2013), 38–54.
- Rafał, Włodarczyk. "Trzy szkice o wyobraźni z utopią w tle albo wskazówki do pojęcia wyobraźni pedagogicznej". W: *Utopia a edukacja. Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnowczesnych wyobrażeń świata możliwego, Tom VI*, red. Rafał Węgrzyn, Rafał Włodarczyk, 111–137. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2023.