



MACIEJ MICHALSKI

 <https://orcid.org/0000-0002-6397-2582>

Uniwersytet Gdański

W stronę postinteligencji, czyli praktyki poznawcze posthumanistycznej pedagogiki postpiśmiennej

Towards post-intelligence or the cognitive practices of post-humanist post-literate pedagogy

Abstract: The article proposes changes in contemporary pedagogical cognitive practices, necessary due to the needs of the present day and effective implementation of reforms in subject didactics. The source of inspiration for the proposal presented in the text is post-humanities and the analysis of the post-literate condition. The former calls for greater emphasis on among others the practice of knowledge, participation and engagement, and the development of ways of thinking that help to address the environmental crisis, such as interdependent and long-term thinking. The post-literate condition requires a change of the dominant element in education from the culture of writing to audiovisual culture, as well as, a different understanding of the role of experience and truth. Transformations carried out in accordance with post-humanist and post-literate reflection will lead to the upbringing of a new type of graduate educated in the post-intelligence: having different competences (among others developed self-awareness, resilience and critical thinking) and co-creating a new social formation, characterized by greater interpersonal competences, openness to change and the ability to cope with the dynamics of the modern world.

Keywords: cognitive practices, pedagogy, post-humanities, post-literacy, post-intelligence

Abstrakt: W artykule zaproponowano zmiany współczesnych pedagogicznych praktyk poznawczych, niezbędne ze względu na potrzeby współczesności oraz skuteczne wprowadzanie reform w dydaktyce przedmiotowej. Źródłem inspiracji dla przedstawionej w tekście propozycji są posthumanistyka oraz analiza kondycji postpiśmiennej. Ta pierwsza skłania do położenia większego nacisku na między innymi: praktykowanie wiedzy, partycypację i zaangażowanie oraz rozwijanie sposobów myślenia pomagających przeciwdziałać kryzysowi środowiskowemu, jak na przykład myślenie współzależne i perspektywiczne. Kondycja postpiśmienna wymaga zaś zmiany dominanty w edukacji z kultury pisma na audiowizualną, a także między innymi innego pojmowania roli przeżyć i prawdy. Przemiany dokonane zgodnie z refleksją posthumanistyczną i postpiśmienną doprowadzą do wychowania nowego rodzaju absolwenta, wykształconego w kierunku postinteligencji: dysponującego innymi kompetencjami (między innymi rozwiniętą samoświadomością, rezyliencją i myśleniem krytycznym) oraz współtwo-

rzącego nową formację społeczną, charakteryzującą się większymi kompetencjami interpersonalnymi, otwartością na zmiany i zdolnością do radzenia sobie z dynamiką współczesnego świata.

Słowa kluczowe: praktyki poznawcze, pedagogika, posthumanistyka, postpiśmienność, postinteligencja

„Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” – mówiła Olga Tokarczuk w swojej mowie noblowskiej (Tokarczuk, 2020: 201). Wyznanie to przejmujące i bez wątpienia trafne. Umieranie świata to istotny kontekst – o ile to słowo jest tu adekwatne – i wyzwanie dla współczesnej edukacji, ale w tym miejscu interesuje mnie druga część wypowiedzi noblistki: owo „niezauważanie”. Można je synonimicznie opisać jako permanentne przeoczenie, ignorowanie, niedopuszczanie do świadomości, wypieranie. To zjawisko – ów stan czy raczej kondycja „nieuważności” – stanowi podobnie jak szeroko rozumiany kryzys poznawczy niezwykle istotne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw, a zatem i dla edukacji (zob. Michalski, 2022: 28–34). Jednocześnie to, co widzimy i zobaczyć chcemy, dostrzec coraz łatwiej za sprawą nowoczesnych technologii, które dostarczają nam nieznosną liczbę informacji i bodźców, skutecznie przesłaniających to, co istotne i wartościowe. Mamy coraz większe problemy z ogarnianiem świata, z jego poznawaniem i rozumieniem oraz przekładaniem uzyskanej wiedzy na niezbędne działania. Coraz więcej umyka z pola naszego widzenia, a dotychczasowe praktyki poznawcze – tyleż indywidualne, co zbiorowe i instytucjonalnie sankcjonowane – okazują się niewydolne i anachroniczne. I ta sytuacja wymaga gruntownego przemyślenia, a w konsekwencji przemodelowania edukacji, a nade wszystko jej praktyk poznawczych. Co w związku z tym zrobić, aby nauczyć siebie i innych zauważać niezauważane, a zarazem nie dać się przytłoczyć tym, co narzuca się w takiej ilości?

Przede wszystkim współczesna edukacja odpowiadająca na potrzeby przyszłości musi nie tylko gruntownie zaktualizować i zmodyfikować treści nauczania i cele wychowania oraz sposób ich osiągania – co nie budzi chyba większych wątpliwości, a jednocześnie skupia najwięcej publicznej uwagi – ale w moim przekonaniu winna modyfikować dotychczasowe praktyki poznawcze – nauczycieli i uczniów. Warto rozważyć tę kwestię w świetle prac nad reformą edukacji.

Kierunek zmian w zakresie praktyk poznawczych wyznacza, jak sądzę, posthumanistyka oraz analiza nadchodzącej kultury postpiśmiennej. Rozwój refleksji posthumanistycznej, podobnie jak niektórych innych nurtów współczesnej humanistyki, w pewnej mierze wynika przecież z różnych „niezauważań” – przeoczeń i zaniechań poznawczych, mających istotne moralne, społeczne i polityczne implikacje. Z kolei namysł nad kulturą postpiśmienną to jednocześnie określenie ograniczeń „myślunku” pisma (Dukaj, 2019) oraz próba przewidywania zmian

i projektowania przyszłości – na ignorowanie czego edukacja również pozwolić sobie nie może.

Niniejszy artykuł to zarys kierunków zmian pedagogicznych praktyk poznawczych, dla których niezbędną inspiracją jest posthumanistyka i refleksja nad kulturą postpiśmienną. Przyjmuję szeroką perspektywę pedagogiczną, albowiem zakres działań, aby okazały się one skuteczne, przekraczać musi optykę dydaktyki przedmiotowej. Proponuję zatem wdrożenie PPPPP, czyli Praktyk Poznawczych Posthumanistycznej Pedagogiki Postpiśmiennej, a co za tym idzie, przemodelowanie profilu absolwenta systemu szkolnictwa w stronę postinteligencji rozumianej jako zdolność poznawcza i jako postawa społeczna.

Praktyki poznawcze

Praktyki poznawcze rozumiem tu przede wszystkim jako różne wyuczone przekształcenia dokonywane na przedstawieniach oraz systemy pojęciowe regulowane przez normy poznawcze (Menary, 2010: 564). Normy te dotyczą między innymi celów poznania, korygowania procesu uczenia oraz przekształcania, interpretowania i tworzenia różnych form przedstawiania rzeczywistości (Menary, 2010: 570–571). Efektem tych praktyk są różne aktywności prowadzące do utrwalania informacji w publicznie dostępnej formie (Menary, 2012: 147) – takie jak pisanie. W grę wchodzi tu szeroki zakres uwarunkowań i aktywności: stwarzanie warunków służących ukierunkowanemu poznawaniu i uczeniu, działania temu sprzyjające oraz sposoby utrwalania efektów tychże. Praktyki te w związku z tym angażują zarówno biologiczne, jak i kulturowe uwarunkowania, które w procesie uczenia się splatają się dość wyraźnie (zob. Dehaene, 2021). I choć, rzecz jasna, w niniejszych rozważaniach nie ma miejsca na wszechstronną analizę wszelkich kognitywnych uwarunkowań, chciałbym zwrócić uwagę, że współczesna edukacja winna ten szeroki kontekst i zakres zjawisk uwzględniać, by osiągać cele cząstkowe wyznaczone przez poszczególne działania edukacyjne i ścieżki przedmiotowe. Inaczej mówiąc, zmiany w edukacji należy zacząć od ustalenia oraz modyfikacji szkolnych i akademickich praktyk poznawczych, bez czego w moim przekonaniu nie będziemy w stanie wykształcić absolwentów świadomie, sprawnie i aktywnie poruszających się po współczesnym świecie. Reforma edukacji uwzględniająca zmianę praktyk poznawczych winna zatem obejmować wszystkie etapy nauczania – od przedszkolnego po akademickie – efekty dać może bowiem, jak sądzę, jedynie zintegrowane pionowo i poziomo powtarzanie oraz utrwalanie tych aktywności kognitywnych.

Co równie istotne z perspektywy niniejszych rozważań i współczesnej pedagogiki, pojęcie „praktyki poznawcze” zwraca uwagę na procesualny, aktywny, performatywny charakter naszych działań kognitywnych, które nie mają i mieć nie mogą wyłącznie receptywnego oraz odtwórczego charakteru. A taki niestety zdaje się dominować, co nie jest wyłącznie deficytem polskiej edukacji, ale być może zachodniego myślenia w ogóle – bardziej skupionego na wyizolowanych obiektach ujmowanych w kategoriach statycznych (zob. Nisbett, 2015). I tu formułuję pierwszy postulat dla współczesnej pedagogiki: więcej praktykowania (performowania) wiedzy i umiejętności oraz wyrabiania właściwych nawyków, mniej za to biernie przyswajanych porcji informacji. Więcej też partycypacji – zaangażowania i działania, do czego wyraźnie skłania refleksja posthumanistyczna.

Posthumanistyka środowiskowa

Refleksja posthumanistyczna podąża w dwóch kierunkach. Pierwszy to zwrot w stronę zwierząt/roślin/rzeczy oraz rewizja dotychczasowych zaniechań humanistyki (i kultury) w zakresie ludzkiego stosunku do innych istot żywych oraz rzeczy. Wynikają z niego postulaty dotyczące zaangażowania proekologicznego i proklimatycznego. Drugi kierunek posthumanistyki, znacznie mniej widoczny, to refleksja transhumanistyczna, podejmująca między innymi takie kwestie, jak integracja człowieka z maszynami, cyborgizacja czy sztuczna inteligencja; do konsekwencji rozwoju tej ostatniej odniosę się w dalszej części artykułu.

Nie ma potrzeby postulowania, szczególnie na tych łamach, działań dotyczących edukacji proklimatycznej i proekologicznej¹. Tutaj chciałem zwrócić uwagę, jakich praktyk poznawczych potrzebujemy, aby te działania były skuteczne.

Po pierwsze, należy wykształcić nawyk myślenia współzależnego, zawsze ujmującego szerszy kontekst zjawisk i ich wzajemne oddziaływanie. Coraz wyraźniej dostrzegamy bowiem wpływ różnych nieoczywistych i ignorowanych dotąd czynników na kondycję świata oraz ich współzależność. Posthumanistyka zwraca uwagę na nasze szerokie i głębokie usieciowienie oraz niedocenianą w kulturze zachodniej wagę relacji z bytami nie-ludzkimi. W obszarze edukacji takie myślenie może przejawiać się na przykład w innym podejściu do przestrzeni, którą należy traktować nie jako „kontekst działań edukacyjnych, ale jako aktywny czynnik samego procesu

¹ Warto tu podkreślić zasługi na tym polu Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną z Uniwersytetu Śląskiego.

uczenia”² (Todd, 2023: 6). Takie poszerzanie perspektywy o to, co „niezauważane”, wymaga przekroczenia horyzontu myślenia zachodniego, skłonnego do izolowania obserwowanych zjawisk z kontekstu i porządkowania ich w obrębie abstrakcyjnych kategorii (zob. Nisbett, 2015).

W ramach praktykowania myślenia współzależnego w edukacji warto zwracać większą uwagę na przestrzenny, sytuacyjny, lokalny charakter naszych działań i uczenia się – wiedza ma bowiem przede wszystkim wymiar lokalny i wynikający ze złożonego kontekstu. Nauczanie dotyczące abstrakcyjnych realiów czy symboli ma niewielką szansę na skuteczność. To zresztą założenie oczywiste na początkowych etapach edukacji, warto jednak o nim nie zapominać na etapach wyższych, gdzie dawka abstrakcji staje się dla uczniów trudna do przyswojenia. Pisząc o abstrakcji, nie mam na myśli wyłącznie symboli matematycznych czy chemicznych, ale też historię (literatury także) – wszak dawne wydarzenia i postaci są dla młodych ludzi równie abstrakcyjne, o ile nie zostaną odniesione do ich realiów. Osadzenie praktyk poznawczych w lokalnym kontekście pozwala lepiej zrozumieć wagę współzależności.

Po drugie, w znacznie większym zakresie niż obecnie praktykować musimy myślenie perspektywiczne, prospektywne, longtermistyczne³. To znaczy, że musimy nauczyć się przekraczać naszą naturalnie wąską, jednostkową i krótkotermiową perspektywę na rzecz szerszej optyki, uwzględniającej wiele punktów widzenia i pozycji (nie-ludzkich także) oraz przewidującej odległe przyczyny i dalekosiężne efekty działań. Jest to szczególnie istotne w edukacji proklimatycznej, a jednocześnie bardzo trudne ze względu na nasze ograniczenia i nawyki poznawcze – przeszłość i przyszłość są przecież niedostępne naszym zmysłom. Myślenie perspektywiczne wiąże się z myśleniem krytycznym, którego rozwijanie jest tak mocno postulowane w dyskusjach nad współczesną edukacją, wymaga też nauczania na temat pułapek poznawczych i błędów w myśleniu, które coraz łatwiej nam popełniać w realiach obecnego kryzysu poznawczego.

Po trzecie, zaprezentowanym trybom myślenia towarzyszyć musi działanie, zaangażowanie w świat i przekształcanie go – choćby na małą skalę. Inaczej mówiąc, praktyki poznawcze nie mogą być celem samym w sobie – choć, rzecz jasna, poszukiwanie prawdy i zdobywanie wiedzy to wartości same w sobie, ale dziś potrzebujemy dużo większego nacisku na działania performatywne – partycypujące, sprawcze, a ponadto multisensoryczne.

² Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia cytatów obcojęzycznych pochodzą od autora niniejszego artykułu.

³ „Longtermizm to idea, że pozytywny wpływ na daleką przyszłość jest najważniejszym moralnym priorytetem naszych czasów. Longtermizm polega na wzięciu poważnie pod uwagę, jak wspaniała może być przyszłość i jak wysoka stawka wchodzi w grę, gdy próbujemy tę przyszłość kształtować” (MacAskill, 2022: 3).

Mimo że przedstawione trzy postulaty brzmią wysoce abstrakcyjnie, wbrew pozorom można je z powodzeniem, jak sądzę, przełożyć na konkretne praktyki edukacyjne, także dobrze znane i już stosowane przez edukatorów. Jeśli chodzi o myślenie współzależne, kluczowe jest odejście od znanego ze szkoły i z uniwersytetów „szufladkowania” wiedzy na rzecz znacznie szerzej praktykowanej interdyscyplinarności. Zacząć można od stopniowego pogłębiania międzyprzedmiotowej integracji poziomej, na przykład konsultowania i koordynowania omawianych zagadnień między nauczycielami równoległych przedmiotów, a docelowo być może odejść od podziału na przedmioty szkolne. Niestety, jak się wydaje, porzucenie logiki przedmiotowej i dyscyplinarnej przekracza na razie horyzont wyobrażeń decydentów i wielu praktyków również...

Kolejną praktyką myślenia współzależnego jest szersze stosowanie perspektywy diachronicznej i przyczynowo-skutkowej. Chodzi ponownie o odchodzenie od skupiania się na odrębnych zjawiskach, ich analizie czy opisie na rzecz uwzględniania procesu ich powstania i ich wpływu na środowisko (przyrodnicze i społeczne). To oczywiście (mam nadzieję!) jest mocno zakorzenione w dydaktyce szkolnej, bywa w szkole praktykowane, na przykład nauczanie o wydarzeniach historycznych nie powinno skupiać się na zapamiętywaniu tego, kto, co i kiedy zrobił, ale na zrozumieniu przyczyn i konsekwencji działań. W obszarze biologii, przyjmując perspektywę ewolucyjną, także można pokazać rozwój pewnych mechanizmów, organów, zdolności. Ale to rzeczy znane. Myślę, że najbardziej produktywną nauką pod względem myślenia współzależnego jest uczenie skupione na tym, co uznajemy już za bezproduktywne, czyli o... śmieciach (jako inspirację zob. na przykład: Łubieński, 2020; Farrier, 2021). Pokazanie drogi, jaką przebył jakiś przedmiot – od naturalnych składników, z których został on wyprodukowany, przez cały proces produkcji, następnie użycia i wreszcie zużycia – może stanowić projekt dydaktyczny integrujący wiedzę z wielu obecnych przedmiotów szkolnych: biologii, geografii, fizyki, chemii, historii. Oczywiście, zajmowanie się w szkole śmieciami wymagałoby istotnej rewolucji, i to nie tylko w zakresie programów szkolnych, ale przede wszystkim mentalności. Co istotne, nie chodzi o jednostkowe działania, pojedyncze projekty edukacyjne, ale o konsekwentne uruchamianie długoterminowej perspektywy przyczynowo-skutkowej. Warto zacząć od nawyku zadawania prostych pytań: „dlaczego?” i „po co?”.

Ważne jest to również w kształceniu postaw i odpowiedzialności za swoje czyny, szczególnie na tle narastania zachowań piętnujących w sieci:

Warto by było, na przykład, przedstawić uczniom i uczennicom wymyki takich nienawistnych wypowiedzi z internetu i pokazać im, jaki jest związek między nimi a na przykład samobójstwami. Chodzi o to, żeby młodzi ludzie,

k którzy uprawiają hejt w stosunku do swoich koleżanek i kolegów, zdali sobie sprawę z konsekwencji swojego działania. I że to nie jest abstrakcja (Doliński, Jucewicz, 2024).

Myślenia współzależnego można też uczyć na języku polskim, który jako przedmiot szkolny z natury ma dość interdyscyplinarny charakter: przyjrzenie się procesowi powstawania dzieła literackiego, także jako książki lub zapisu na nośniku cyfrowym, a następnie jego oddziaływania – psychologicznego, społecznego, politycznego – umożliwiłoby włączenie do edukacji szkolnej również tych obszarów wiedzy, które przynajmniej nominalnie w szkole reprezentowane nie są (jak psychologia, socjologia, ekonomia, technika). Na poziomie akademickim wymagałoby to powrotu w ostatnich dekadach powoli wracającej do łask perspektywy genetywistycznej. W praktyce szkolnej być może warto zadawać częściej pytania o źródła i uwarunkowania określonych postaw oraz zachowań (zarówno autorów, jak i bohaterów literackich). I dalej: jakie to wywołuje w nas emocje, do jakich działań skłania? To, rzecz jasna, pytania pojawiające się w dydaktyce szkolnej, pozwalające odnieść utwory do życia i doświadczeń uczniów oraz zgodne z charakterystycznym dla kultury postpiśmiennej skupianiem się na sferze przeżyć (zob. Dukaj, 2019); a jednocześnie to refleksje raczej ignorowane na poziomie akademickim. Być może zatem wystarczy tylko pewna korekta dominanty w myśleniu i praktykach interpretacyjnych – dowartościowanie różnych odmian genetywistyki – a nie radykalna zmiana metod pracy z tekstem.

Tego rodzaju nauczanie – skupione na procesach, a nie na ich efektach – prowadzi do realizacji drugiego z wymienionych postulatów, czyli kształcenia myślenia perspektywicznego. Konsekwentnie praktykując myślenie w porządku diachronicznym i przyczynowo-skutkowym, mamy szansę nauczyć się (i innych) myślenia perspektywnego, przewidującego, które jednak stroni od linearnego i deterministycznego prognozowania. Winno być to raczej spekulowanie mnożące różne scenariusze w trybie „co by było, gdyby”, które coraz chętniej uprawiane jest także w ramach refleksji historiograficznej oraz w sztuce (zob. Sugiera, red., 2018), oparte jednak na szerokiej wiedzy, a nie tylko na wyobraźni. Wystrzegać się bowiem powinniśmy praktykowania ahistorycznego myślenia w kategoriach wieczności (czyli przekonania, że zawsze tak było, jak jest) (Snyder, 2017: 128) lub konieczności (musiało dojść do tego, do czego doszło) (Snyder, 2017: 120) – oba prowadzą bowiem do uproszczeń i niebezpiecznych nadużyć. Spekulacje kontrfaktyczne („co by było, gdyby”) mają potencjał, aby przeciwdziałać linearnej i prymitywnie deterministycznej logice teorii spiskowych. Niezbędne jest zatem kształcenie myślenia krytycznego połączonego w dobrych proporcjach z kreatywnym – oba są niezbędne, a jednocześnie znajdują się w pewnej wobec siebie opozycji. I znów świetnie do takiej nauki nadają

się szkolna historia czy język polski jako przedmiot, który może uczyć inwencyjnego budowania narracji – spekulatywnych, nieliniowych, symultanicznych, które zresztą cechują kulturę postpiśmienną (zob. Dukaj, 2019).

I wreszcie trzeci postulat dotyczący praktykowania – performowania, a nie teoretyzowania. Tu sprawa jest najprostsza, ponieważ jest to w edukacji stosowane od dawna, podobnie jak nie brak teoretycznych inspiracji (zob. na przykład Pieniążek, 2018). Ujmując rzecz dobitnie, postulat ten sprowadza się do wyjścia z klasy oraz inspirowania do działania i tworzenia – inwencyjnego przekształcania środowiska, a nie odtwarzania abstrakcyjnej (w szerokim znaczeniu) wiedzy. Uczeń – ba, każdy z nas! – winien doświadczać poczucia sprawczości, możliwie jak najwcześniej, ponieważ jeśli nie doświadcza się go w dzieciństwie, trudno oczekiwać go od dorosłych (zob. Viorst, 2021). Inaczej mówiąc, zmienić należy proporcje: mniej uczenia wiedzy odtwórczej na rzecz częstszego praktykowania w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli wszelkich inwencyjnych działań, które sprawiają, że uczniowie poczuć pozytywny wpływ na otaczającą ich rzeczywistość.

Warto zatem, aby edukacja w większym stopniu polegała na performowaniu wiedzy, przy czym performerami winni być w pierwszej kolejności nauczyciele. Pedagogiczne działania performatywne to, po pierwsze, aktywności osadzone w sytuacji i w konkretnym „tu i teraz”. Po drugie, integrują one różne zmysły i władze naszego umysłu, a po trzecie wreszcie, interdyscyplinarnie łączyć mogą różne sfery, w tym naukę, technologię i sztukę, na obszarze której już to się dokonuje (zob. Wachowski, 2020), na przykład w ramach humanistyki artystycznej (zob. Nycz, 2017: 36). Wreszcie chodzi o widoczne już w nowej humanistyce przejście od pojęciowej „wiedzy, że” do „wiedzy, jak”, skupionej na sprawnościach i działaniu (Nycz, 2017: 46).

Na najprostszym poziomie chodzi o to, aby uatrakcyjnić przekaz wiedzy – tam, gdzie ma on miejsce – co sprzyja budowaniu dwóch podstawowych filarów nauczania: skupiania uwagi i zaangażowania (Dehaene, 2021). Ale istotniejsze jest, aby performowana wiedza została zrozumiana, uwewnętrzniona oraz przekładała się na działania w świecie. Z tego wynika, że w rozkładzie działań edukacyjnych najwięcej miejsca przewidywać trzeba na ćwiczenia oraz wszelkie działania warsztatowe i laboratoryjne (jeśli posłużyć się terminologią typów zajęć akademickich).

Performowanie wiedzy dokonuje się nawet na tradycyjnym wykładzie – o ile poprowadzony jest on w taki sposób, aby respektował zasady uczenia się. W innym wypadku forma podawcza wykładu skazywałaby go na nieodwołalny anachronizm. Jak się jednak okazuje, jest to rodzaj zajęć całkiem wysoko oceniany przez studentów⁴. To, co dzieje się na wykładzie, nie jest przecież odczytaniem zapisa-

⁴ Badania prowadzone kilkakrotnie na Uniwersytecie Gdańskim pokazały, że wykłady są cenione przez ponad 80% studentów.

nego tekstu – ale ucieleśnionym i zdarzeniowym nadawaniem znaczeń przez głos, gesty, mimikę wykładowcy. Popularność wśród młodych ludzi podcastów, *TED talks* i innych form atrakcyjnego oraz krótkiego podawania wiedzy w Internecie pokazuje, że niekoniecznie trzeba całkowicie rezygnować z form podawczych w edukacji.

Wszelkie formy praktykowania i budowania sprawczości są szczególnie istotne w edukacji proklimatycznej, która nie powinna – także ze względów psychologicznych i wręcz moralnych – skupiać się tylko na dostarczaniu wiedzy o zagrożeniach dla klimatu i środowiska. O ile bowiem wiedza młodych ludzi na temat klimatu jest dziś coraz większa, o tyle częściej zdaje się wywoływać frustrację i żalobę klimatyczną niż dawać zachętę do działania. Trudno się temu dziwić, jeśli wychowanie i edukacja skutecznie ograniczają sprawczość oraz poczucie skuteczności (zarówno uczniów, jak i nauczycieli).

W obszarze edukacji polonistycznej rozwijanie sprawczości dokonywać się może poprzez praktykowanie swobodnego pisarstwa w różnych formach i objętości czy też uczenie literatury nie tylko poprzez jej czytanie i analizowanie, ale poprzez jej tworzenie („Sensem literatury nie jest literatury czytanie. Sensem literatury jest literatury pisanie” – Dukaj, 2019: 199). Interpretowanie utworów także może uczyć sprawczości⁵ – rzecz jasna pod warunkiem, że nie będzie ono polegać na odtwarzaniu oczekiwanych przez nauczyciela czy egzaminatora treści. Tak wyznaje bohaterka powieści Sigrid Nunez (wykładowczyni uniwersyteckiej) pt. *Słabsi*:

Tylko w młodości wierzyłam jeszcze, że powinnam pamiętać, co wydarzyło się w każdej przeczytanej powieści. Teraz znam prawdę: liczy się to, czego doświadczasz podczas lektury, uczucia, jakie wywołuje dana historia, pytania, jakie przychodzą ci do głowy, a nie opisane w niej fikcyjne wydarzenia. Tego powinni uczyć w szkole, tak się jednak nie dzieje. Kładzie się za to nacisk na fakty, które zapamiętałeś. Jak inaczej można by napisać recenzję? Albo zdać egzamin? Jak zrobić dyplom z literaturoznawstwa? (Nunez, 2023: 6).

Wreszcie skupienie się nie na teoretyzowaniu, ale na praktykowaniu winno też w edukacji angażować cielesność i zmysłowość – poczynając od „dotykania i bycia dotykany” jako punktu wyjścia do spotkania z drugim człowiekiem, co jest szczególnie istotne w czasach po pandemii (Todd, 2023: 9) i w przeciwdziałaniu żalobie klimatycznej (Todd, 2023: 16), a także niezbędne w świecie cyfrowego odcinania nas od cielesności (Dukaj, 2019: 18 i nast.). Zmysłowość i dotyk mają również znaczenie w czytaniu: badania pokazują, że rozumienie tekstu poznawanego za pomocą cyfrowego ekranu jest mniejsze niż w wypadku papierowej książki, co może

⁵ Dziękuję Krystynie Koziołek za zwrócenie na to uwagi.

wynikać właśnie z innej percepcji zmysłowej materialnego zapisu (Fuernes, Kucirkova, Bus, 2021).

Proces alienowania od ciała zdaje się zresztą zapewne niezamierzonym, ale dotkliwym działaniem dyscyplinującym w naszym systemie edukacyjnym: od „uwięzienia” w ławkach szkolnych poczynając, przez przewagę praktyk pracy umysłowej na lekcjach, na równie uciążliwym dla ciała odrabianiu pracy domowej kończąc. Dodać warto, że niestety język polski jako przedmiot skupiający się na sferze kultury, języka, znaków i znaczeń, a w założeniach obiecujący uczniom humanistyczną samoświadomość, przyczynia się do tego wypierania cielesności. A to ignorowanie ciała będzie się nasilać za sprawą nowych technologii.

Posthumanistyka: wyzwania technologii i SI

Drugi nurt humanistyki stawia przed nami wyzwania jeszcze trudniejsze do zdefiniowania, związany jest bowiem z dynamicznym rozwojem nowych technologii, w tym w zakresie cyborgizacji i sztucznej inteligencji (SI). O ile ta pierwsza obecnie w mniejszym stopniu wpływać może na pedagogiczne praktyki poznawcze, o tyle nawet już obecny stan prac nad SI zdecydowanie skłania do istotnych zmian w edukacji. Za sprawą szybkiego rozwoju nowych technologii i pod wpływem transformacji cyfrowej zmieni się system budowania, przechowywania i korzystania z wiedzy (zob. Maciąg, 2020). To są zagadnienia, z którymi współczesna edukacja musi się zmierzyć. Tu poprzestanę na konstatacji, że zdobywanie wiedzy będzie stopniowo tracić na znaczeniu ze względu na łatwy do niej dostęp, większym wyzwaniem pozostanie umiejętność szybkiego do niej docierania (Lehmann, 2024) oraz wykorzystywania w praktyce w powiązaniu z wysokimi kompetencjami społecznymi.

Dynamiczny rozwój SI sprawi, że radykalnie zmieni się rynek pracy – co, rzecz jasna, również stanowi ważne wyzwanie dla edukacji. Nade wszystko przemodelowaniu ulegną oczekiwania dotyczące posiadanych przez młodych ludzi kompetencji – SI doprowadzi bowiem do sytuacji, że pewne umiejętności nie będą już tak pożądane lub nawet w ogóle konieczne, takie jak kluczowe w edukacji polonistycznej kształcenie w zakresie tworzenia i redagowania tekstów. Pod względem zdobywania, gromadzenia i wykorzystania wiedzy nie będziemy musieli polegać na własnych umysłach, zatem kształcenie tych kompetencji straci na znaczeniu. W powiązaniu z odejściem od kultury pisma wpłynąć to powinno istotnie na treści kształcenia i ich przekazywanie. Przykładowo, papierowe czy nawet elektroniczne podręczniki staną się zbędne, także jako mniej efektywne i nieekologiczne. Mamy

tu więc do czynienia z bardzo rozległym zagadnieniem i istotnymi czynnikami, których wpływ trudno omówić w krótkim tekście, a do których okazja będzie jeszcze wrócić dalej w kontekście postpiśmienności.

Tu chciałbym zwrócić uwagę na dwie kwestie związane bezpośrednio z refleksją posthumanistyczną nad człowiekiem i edukacją humanistyczną: zagadnienie samopoznania/samorozumienia oraz kształcenie kreatywności.

Współczesny rozwój technologii sprawia, że wyzwaniem poznawczym przestaje być to, co stanowiło istotną podstawę humanistyki – a chodzi o dążenie do poznania i zrozumienia człowieka. Albowiem oprócz „twardych” kompetencji od osób wykształconych, szczególnie humanistycznie, oczekiwano zdolności do głębszego wglądu w kondycję ludzką, a co za tym idzie – „miękkich” kompetencji, nade wszystko komunikacyjnych.

Dziś traci to na znaczeniu. Jak pisze Jacek Dukaj:

„Wiedza o człowieku jest poza człowiekiem” – takie credo ukułem dla epoki pohumanistycznej. W epoce humanistycznej trwaliśmy w przekonaniu, że człowiek jest tajemnicą. Że istnieje taka jakość człowieczeństwa, która na zawsze pozostaje poza zasięgiem racjonalnych narzędzi [...] W epoce pohumanistycznej przyzwyczajamy się do świadomości, że chociaż ja sam nadal siebie nie znam, to rozmaite zewnętrzne wobec mnie agendy znają mnie wystarczająco dobrze, bym zdał na nie moje dotychczasowe decyzje, i że lepiej na tym wyjść (Dukaj, 2019: 72).

Tym samym zmianie ulegnie rola humanistyki. Podobnie nie będziemy w takim stopniu jak dotąd potrzebować literatury i innych tekstów kultury jako wehikułów dla samopoznania, jako egzystencjalnych luster. Ten proces dokonuje się już od kilku dekad za sprawą innych niż literatura sztuk narracyjnych i jest, jak sądzę, jednym z istotniejszych powodów stopniowego spadku zainteresowania pisarstwem artystycznym.

Nie znaczy to, że literatura i kultura wysoka przestaną być potrzebne pod tym względem. O ile samopoznanie przestanie być wyzwaniem, pozostanie nim samorozumienie. Różnica między poznaniem a rozumieniem to, rzecz jasna, obszerne zagadnienie. Przyjmijmy tu krótką definicję tego drugiego jako refleksji nad ważnością, rolą tego, co poznaję, dla mnie i zbiorowości. Inaczej mówiąc, rozumienie tym różni się od poznania, że nie tyle pyta: „co i jak?”, ile „dlaczego?” i „po co?”, „jaki to ma dla mnie sens?” (więcej na temat współczesnych ujęć rozumienia zob. Brożek, Heller, Stelmach, 2019). I dlatego potrzebujemy sensotwórczych narracji, szczególnie w dobie ich kryzysu spowodowanego między innymi nadmiarem informacji, który utrudnia stworzenie zrozumiałego i sensownego obrazu świata,

co z kolei prowadzić może do „pustki, kryzysu tożsamości i dezorientacji” (Byung-Chul Han, 2024: 126 z 203).

Samorozumienie i samoświadomość są i pozostaną ważne jako istotny czynnik pozwalający osiągać dobrostan, budować odporność oraz przeciwdziałać negatywnym stanom psychicznym (zob. Kolk, 2022). Aby te cele osiągać, trzeba jednak prze-modelować pedagogiczne praktyki poznawcze – winny one być skierowane raczej „do wewnątrz” ucznia, a nie na jego „zewnątrz”. Przykładowo, w przypadku decyzji dotyczących lektur na lekcjach języka polskiego niezbędna będzie indywidualizacja doboru literatury, a niekoniecznie nakłanianie do przekraczania własnego horyzontu poznawczego i historycznego, jak to się dzieje w wypadku obecnego szkolnego kanonu. Zresztą wyzwania związane z kondycją psychiczną młodych ludzi wydają się dziś jednymi z najważniejszych i pedagogika w zdecydowanie większym stopniu, niż ma to miejsce obecnie, winna skupić się na rozwoju kompetencji psychologicznych u młodzieży – co koniecznie trzeba uwzględnić także w praktykach poznawczych.

Równie trudnym wyzwaniem jest kształcenie kreatywności w dobie dynamicznego rozwoju SI. Jak jednak pokazują niedawne badania przeprowadzone na Uniwersytecie Humboldta, tylko około 9% ludzi okazało się bardziej kreatywnych od ChatGPT 4 (Nowicki, Makarenko, 2023). Jeszcze nowsze badanie porównujące pod względem kreatywności ChatGPT 4 do osiągnięć 2700 studentów college’u w teście kreatywności Torrance’a (TTCT) pokazało, że SI osiągnęła wynik na poziomie najlepszego 1% ludzi (Schimek, 2023). SI okazuje się również skuteczniejsze w zakresie kreatywności od trenerów piłkarskich (Ulanowski, 2024). Jacek Dukaj już w 2019 roku pisał:

Przekonanie, że „maszyny nie mogą być twórcze”, należy do reliktywów filozofii umysłu epoki Turinga, obok twierdzeń w rodzaju „maszyny nie mają duszy”. Albo są to zdania metafizyczne, nieweryfikowalne praktycznie, odnoszące się do jakiejś pozadoświadczalnej rzeczywistości „ducha”, „iskry Bożej”, „świętego płomienia”; albo stanowią metaforyczne opisy mierzalnego behawioru, a wtedy możemy stwierdzić, że już dzisiaj w konkretnych dziedzinach programy są tak samo twórcze jak ludzie. Programy piszą poezję, która w swym efekcie emocjonalnym, intelektualnym jest nieodróżnialna od poezji pisanej przez ludzi. Programy komponują muzykę, która wzrusza, porywa, rezonuje w rejestrach sublimu. Programy tworzą obrazy, zarazem takie, że od pierwszego na nie spojrzenia nie może być wątpliwości, iż nie wyszły one spod móżgu i ręki człowieka, i zarazem człowieka szczerze poruszające. Programy zaczynają tworzyć rzeźby (Dukaj, 2019: 88).

W 2019 roku te stwierdzenia mogły jeszcze wydawać się niepewnymi prognoząmi futurologów lub dywagacjami eseistów, dziś jednak, w dobie ChatGPT 4o, Copilota, Barda, Gemini, trudno nawet z nimi dyskutować. Zresztą proces stopniowej utraty przez człowieka kluczowej roli w procesie twórczym już od dawna postępuje, jeśli uwzględnić, jak duży jest dziś udział komputerów i oprogramowania w tworzeniu niemal każdej sztuki (Dukaj, 2019: 90–91) – z pisanem wyłącznie, praktykowanym obecnie niemal wyłącznie na komputerach z zaawansowanymi programami do edycji tekstów oraz dostępem do sieci. Czy pisanie zatem jest dzisiaj wciąż wyłącznie ludzkim działaniem?

Zresztą sposób działania generatywnej SI naświetla również to, jak działa „ludzka” kreatywność – nie bierze się ona przecież znikąd, ale jest wynikiem kombinacji różnych czynników: doświadczeń, myśli, lektur, rozmów, działań itp. Funkcjonuje ona raczej jak Barthesowski skryptor, nie w pełni świadomie przetwarzający i przepisujący to, co zostało już wcześniej utrwalone i przyswojone.

Nie znaczy to, że pedagogika ma rezygnować z rozwijania kreatywności – z czym zresztą obecna szkoła nie najlepiej sobie radzi. Kształtowanie kreatywności winno, jak sądzę, być elementem kształtowania dobrostanu ucznia – dobrostanu związanego z rozwijaniem poczucia sprawczości oraz ukierunkowanej swobody ekspresji. Bo nawet jeśli SI przegoni nas w zakresie potencjału kreatywnego, kreatywność wciąż będzie istotna dla człowieka właśnie jako ekspresja jego „ja”, jego chęci kształtowania otaczającej go rzeczywistości, a tym samym budowania poczucia własnej wartości sprzyjającej rozwijaniu psychicznej odporności. Jest ona wartościowa w tym antropologicznym wymiarze: po prostu chcemy wyrażać siebie i być doceniani także za sprawą tego, co robimy – nawet jeśli nie będą to osiągnięcia obiektywnie cenne.

Wartościowe są z tego punktu widzenia różne warsztaty praktyczno-techniczne – zle się kojarzące po edukacji PRL-owskiej – rozwijanie rzemieślniczych umiejętności, które również angażują zmysły i ciało. Warto prowadzić ćwiczenia w zakresie upcyklingu oraz różnych sposobów odzyskiwania i przetwarzania rzeczy „z drugiej ręki” (inspirację można znaleźć także w polskiej kulturze codziennej kreatywności – „wyrobów”; zob. Drenda, 2018). Wbrew pozorom chodzi tu też o określone praktyki poznawcze, polegające na kształceniu innego postrzegania otaczającego nas świata rzeczy i wyrobieniu nawyku przetwarzania oraz odzyskiwania pozornie nieużytecznych już przedmiotów. Aby zrealizować ten cel, ważna jest integracja działań poznawczych z praktyką „dotykowego” przetwarzania.

Również piśmienność wciąż będzie potrzebna, ale jako sprawcza umiejętność ekspresji – jak pisze Dukaj: „Może w postpiśmienności nie ma już sensu wartościowanie literatury piśmiennej wedle sposobów i głębokości jej odbioru; może jedyna jej wartość i sens leżą nie w jej c z y t a n i u, lecz w p i s a n i u” (Dukaj, 2019: 199). To ważny, a niedoceniany aspekt literatury, związany z tym, co edukacja winna

realizować, a o czym dobitnie pisze Jacek Dukaj w *Po piśmie*: inżynierię sensu życia, potrzebną w postpiśmiennym świecie.

Postpiśmienność

Postpiśmienna kondycja, tak wnikliwie opisana w książkowym eseju Jacka Dukaja *Po piśmie* (2019), zasługuje na zdecydowanie większą uwagę na polu edukacji, niż miało to miejsce dotąd. Rewolucja w zakresie „transferu przeżyć” i ekspresji myśli oraz wynikające z niej przemiany kulturowe głęboko zmienia/zmieniają sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości – a są to kluczowe tezy rozważań Dukaja.

Zdaniem pisarza bardzo istotna dla człowieka potrzeba transferowania przeżyć realizowana będzie za pomocą skuteczniejszych komunikacyjnie form audiowizualnych – pisanie jest pod tym względem zbyt powolne i niedoskonałe. To z kolei wpływa na inny sposób myślenia. Każda kultura (oralna, piśmienna i postpiśmienna) wypracowuje odmienny „myślunek”, czyli pewien styl myślenia, rodzaj umysłowości, w którym jesteśmy zanurzeni (zatem go nie zauważamy), a który determinuje nasz sposób postrzegania i przeżywania (Dukaj, 2019: 137 i nast.). To, o czym pisze Dukaj, znajduje potwierdzenie w badaniach struktury i funkcjonowania mózgu (zob. Henrich, 2020; Dehaene, 2021). I w trybie sprzężenia zwrotnego przemiany te wpływają na rozwój odmiennych form kultury (Henrich, 2020).

Jak się wydaje, odmienności owych „myślunków” są największą barierą poznawczą, utrudniającą zmiany (nie tylko w edukacji) oraz skutkującą międzypokoleniowymi napięciami. Zatem uwzględnienie tych fundamentalnych dla naszych procesów poznawczych przemian jest ważne nie tylko w obszarze edukacji, ale istotne z punktu widzenia procesów społecznych. Być może do pewnego stopnia różnice „myślunków” odpowiadają za narastającą polaryzację społeczeństw. Mam silne przekonanie, że dzisiejsza anachroniczna edukacja wraz z jej nieadekwatnymi praktykami poznawczymi wręcz przyczynia się do wzrostu nieporozumień, konfliktów międzypokoleniowych i wojen kulturowych – a powinna im przeciwdziałać.

Postpiśmienność to według mnie nie tylko nowa sytuacja, nowe wyzwania, ale przede wszystkim okazja do „zauważenia” ograniczeń kultury pisma. Wychowani w niej, przyzwyczajeni do niej i z nią oswojeni pragniemy reprodukować ją dalej – dotyczy to też piszącego te słowa polonisty. I jako strażnicy kultury pisma nie dostrzegamy nie tylko ograniczeń, które się z nią wiążą, ale też jej nieadekwatności, a nawet szkodliwości w kontekście kryzysów współczesności (zob. Michalski,

2023). Kultura pisma bowiem to kultura symboliczna, hierarchiczna (zob. Harari, 2024: 48–50), receptywna i budująca dystans (a nie partycypację), a nawet skłaniająca do unieważnienia rzeczywistości („[...] intelektualiści wierzą w przedstawienie – literaturę, teatr, malarstwo – bardziej niż w przedmioty przedstawiane” – Bourdieu, 2022: 15). Tym samym nie wspiera ona budowania pożądanych z perspektywy posthumanistycznej postaw i zachowań. Dostrzeżenie ograniczeń piśmienności może też być pierwszym krokiem do rozpoznania zalet kultury postpiśmiennej i okazać do przełamania międzypokoleniowych barier.

Ponadto, postpiśmienna kondycja to wypieranie komunikacji za pomocą pisma na rzecz audiowizualnych przekazów, a w przyszłości może też innych, angażujących inne zmysły. Wniosek wynikający z tego dla dydaktyki i pedagogiki jest oczywisty i podnoszono go już wielokrotnie: szkoła powinna szerzej otworzyć się na edukację medialną. Rzecz w tym, że szkolnemu (i często uniwersyteckiemu) wykorzystaniu mediów towarzyszą tradycyjne praktyki poznawcze. Inaczej mówiąc, multimedialne przekazy stanowią nieraz tylko nowe medium dla starych treści, które przetwarzane są w tradycyjny – czyli niemultimedialny – sposób. A potrzebujemy rzeczywistej edukacji medialnej, wychodzącej od refleksji nad działaniem naszych zmysłów, skupionej na odmienności przekazu (w stosunku do piśmiennych mediów), po kształcenie umiejętności interpretacji komunikatów multimedialnych. I ta ostatnia kwestia wydaje się kluczowa, dlatego że pozornie wiemy, co i jak robić, podczas gdy raczej zaklinamy rzeczywistość. Chodzi o to, że elementami edukacji medialnej zajmują się głównie poloniści, którzy nawet wyposażeni w stosowną wiedzę i umiejętności posługują się przede wszystkim własnymi paradygmatami interpretacyjnymi, wypracowanymi oraz stosowanymi do analiz pisma. I oczywiście w pewnym zakresie to się sprawdza, ale nie do końca – i nie ma tu potrzeby wyjaśniać różnic między tekstami pisanymi a komunikatami multimedialnymi.

Warto znacznie szerzej, niż dzieje się to dziś, analizować przekłady intersemiotyczne, a także do takiego przekładania zachęcać. I ponownie: nie jest to nowość, bo przecież do takich translatorskich i komparatystycznych zarazem praktyk zaliczyć można uczenie z wykorzystaniem dramy czy choćby tworzenie ilustracji do lektur, które wykonywał (bez entuzjazmu) wiele dekad temu piszący te słowa.

Musimy zatem uczyć się „piśmienności multimedialnej” – *literacy* w szerokim tego słowa znaczeniu (zob. Furedi, 2015: 10), nie rozumianej tylko jako zbiór określonych narzędzi, ale inny „myślnik”, jako *videocy* – głębokie rozumienie wizualnego kodu (G. Ulmer, za: Szkudlarek, 1992: 34).

Nauka rozpoznawania fake newsów i deep fake’ów staje się jeszcze ważniejsza. Już w kulturze pisma mamy coraz większe problemy na tym polu i nie radzimy sobie najlepiej z rozpoznawaniem poznawczych manipulacji. Być może zresztą skazani tu

jesteśmy na porażkę – jak sugeruje Dukaj – tym bardziej że dla szerokiego grona odbiorców coraz ważniejsze są przeżycia i ich jakość, a nie kwestia prawdziwości czy fałszywości przekazu.

Jako odbiorca (przeżywacz) ani nie mam możliwości stwierdzić, czy źródło przeżywanych przeze mnie przeżyć jest prawdziwe, ani mnie to nie obchodzi, nie wpływa na intensywność przeżyć. Jako twórca (transferujący) też nie potrafię przypisać statusu real/fikcja publikowanym przeze mnie przeżyciom. [...] Rozumienie ustępuje miejsca doświadczeniu. Można, można dojść do prawdy, dzieląc się opłatkami przeżyć, bez towarzyszącej rytuałowi pracy na ich opisach-ideach (Dukaj, 2019: 165, 254).

Tu dochodzimy do niezwykle istotnego problemu związanego z zarysowanymi wcześniej przemianami kulturowymi oraz epistemicznymi dotyczącymi roli prawdy i faktów. Kultura pisma, szczególnie w świecie zachodnim, mocno skupiała się na ustalaniu kryteriów prawdziwości (zob. Nisbett, 2015). To kultura abstraktów, a także prawdy traktowanej jako coś oderwanego od kontekstu i podmiotu, co ma, rzecz jasna, swoje zalety. Kultura oralna z kolei operowała koncepcją prawdy zależnej od podmiotu mówiącego – to on był gwarantem prawdziwości. Pytanie, jaką koncepcję prawdy i jakie kryteria jej ustalania wypracuje kultura postpiśmienna – ale jak się wydaje, będzie to inne jej rozumienie i inna będzie do niej przywiązywana waga. Jak w przytoczonym cytacie pisze Dukaj, liczyć się będzie nie tyle bezwzględna prawdziwość według logicznych kryteriów, ile prawda przeżycia, siła doświadczanych emocji. Inaczej mówiąc, fakty przestaną być istotne na rzecz afektów.

Trudno przewidzieć wszystkie konsekwencje tej epistemicznej zmiany. W dobie postpiśmienności trzeba być może oprzeć się na kryterium/kryteriach prawdziwości zakładających brak centrum, a raczej rozproszenie instancji, kryteriów, ujęć. Wszak już dziś ustalanie prawdy i jej obrona to zbiorowy wysiłek wielu instytucji (administracji, sądownictwa, mediów, szkolnictwa) (Rauch, 2021), co dobrze koresponduje z „usiecznioną” i raczej horyzontalną strukturą, o której często wspomina się w posthumanistyce.

Co z tych przemian wynika dla edukacji? Jeśli konstytuowaniu prawdziwości i społeczeństwa opierającego się na faktach służą różne filary i usiecznione struktury, tym bardziej zmianie musi ulec pozycja nauczyciela, którego nie można już ustawiać w pozycji ostatecznej (na etapie szkolnym) instancji wiedzy i prawdy. Takie zmiany już się dzieją, ale logika systemu edukacji wciąż opiera się na hierarchicznym układzie polegającym na transmitowaniu wiedzy z akademickiej „góry” w szkolny „dół”. Ten wertykalny system ulega już erozji i wymu-

sza zmianę także na akademii, która też musi być elementem szerokiej reformy edukacji i jej praktyk poznawczych. Z tego punktu widzenia zmianie musi ulec struktura szkoły. Nie da się rozproszonej koncepcji prawdy uczyć w hierarchicznym systemie, podobnie jak struktura taka nie sprzyja nauce demokracji, myślenia współzależnego, poziomej współpracy – obszary te są wyraźnie ze sobą powiązane.

Inną konsekwencją zmiany roli i koncepcji prawdziwości będzie konieczność podejmowania refleksji nad społeczną i psychologiczną funkcją przeżyć w naszym życiu. Jeśli ta sfera jest tak ważna dla młodych ludzi, edukacja nie tylko powinna im zapewnić możliwość przeżywania i transferowania przeżyć, ale także dostarczyć okazji do krytycznego namysłu nad tym antropologicznym obszarem. Zapewne istotne będzie w ramach nauki myślenia krytycznego zwracanie uwagi na to, że przeżycia i emocje nieraz odwracają uwagę od faktów i mogą skłaniać do niedobrych decyzji, tak jak na przykład empatia czasem wchodzi w konflikt z racjami moralnymi (zob. Bloom, 2017). Warto zwracać uwagę na rolę emocji i zbiorowych przeżyć w budowaniu wspólnot, ale też w narastaniu konfliktów. Ponownie zatem podnoszę tu postulat wprowadzenia kompetencji psychologicznych do edukacji w znacznie większym wymiarze, niż ma to miejsce obecnie, zaczynając od wprowadzenia treści psychologicznych do podstaw programowych i przygotowania nauczycieli w tym zakresie.

Konsekwencje zmiany kulturowej od pisma do postpiśmienności są, jak się wydaje, dużo szersze i głębsze niż wskazane tutaj. Trzeba jednak, jak sądzę, uważnie i na bieżąco je analizować. Co zarazem istotne, postpiśmienność nie oznacza apiśmienności czy antypiśmienności – nowa epoka nie pozbędzie się pisma (a przynajmniej na to się nie zanoszą) i chyba nie będzie z nim walczyć. Piśmienność wciąż będzie nam towarzyszyć, ale już na innych prawach – jako jedna z wielu równie uprawnionych form kultury, komunikacji i ekspresji, a może nawet nadal będzie istotnym środowiskiem praktykowania wiedzy i źródłem sukcesów (zob. też: Dukaj, 2019: 180–181). Zatem nowe praktyki poznawcze nie oznaczają rezygnacji z istotnych elementów dotychczasowej edukacji literackiej. Przemieszczeniu jednak winna ulec dominanta: przekazy pisane nie powinny zajmować pozycji centralnej – a tak się dzieje obecnie w wypadku wszystkich przedmiotów. Powinny im raczej towarzyszyć znacznie częściej teksty multimedialne. Być może wreszcie trzeba będzie przyjąć inny model rozumienia tekstów, literatury i innych fikcji – przychodzący właśnie z postpiśmiennego i posthumanistycznego świata, prawdopodobnie mniej uporządkowany, nielinearny, bardziej „przeżyciowy” niż „prawdziwościowy”. Wiele natomiast wskazuje na to, że zmieniają się nasze zdolności poznawcze, w tym sposób funkcjonowania naszej inteligencji.

W stronę postinteligencji

Przedstawione rozważania skłaniają do konkluzji, że odmienne muszą być oczekiwania dotyczące absolwentów oraz ich kompetencji, zaprojektowana tutaj edukacja da inne od dotychczasowych efekty. Konsekwencją tych działań będzie wykształcenie postinteligencji rozumianej zarówno w kategoriach poznawczych (zdolności wnioskowania), jak i socjologicznych (jako formacji społecznej). Inne określenie, a raczej uzupełnienie tradycyjnego pojęcia przedrostkiem „post-”, jakże często używanym w dzisiejszej humanistyce, ma podkreślić fakt, że mamy do czynienia z istotną zmianą jakościową domagającą się modyfikacji języka opisu tego zjawiska.

O ile łatwiej odnieść zaprezentowane rozważania do określonych kompetencji poznawczych, o tyle na pierwszy rzut oka trudno dostrzec związek między takim socjologicznym ujęciem a poruszaną w niniejszym tekście problematyką. Określenie „postinteligencja” pojawiło się już w polskim dyskursie socjologicznym, a dotyczyło przemian etosu inteligenckiego⁶. Nie o takie rozumienie tu chodzi, ale też nie o zupełnie odmienne.

Przed wszystkim oczywiste jest, że nie cały system edukacji polskiej nastawiony był na kształcenie inteligentów (dziś: specjalistów); dotyczy to przede wszystkim szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Ale jednocześnie inteligenckość, szczególnie w powiązaniu z akademickością, stanowi niekoniecznie wyartykułowany w dokumentach oświatowych wzór absolwenta. Treści kształcenia i umiejętności w podstawach programowych ujmują się w trybie transmisji oraz filtrowania wiedzy akademickiej „w dół”, w trybie „reprodukcji” i „dystynkcji” opisanych przez Pierre’a Bourdieu. Modelowa ścieżka kształcenia kończy się wraz z doktoratem (także w niedawno wprowadzonej wersji wdrożeniowej). Kształcenie kulturowe i humanistyczne w szkole wyraźnie zakłada wychowanie odbiorcy kultury wysokiej – członka elity społecznej. Egzaminu tyleż sprawdzają kompetencje, co stają się przepustką do dalszych etapów edukacji, które kształcić mają specjalistów należących do klasy średniej. Prace dyplomowe na studiach wyższych pisane są według modelu rozpraw naukowych – tak jakbyśmy chcieli dokonywać selekcji, kto nadaje się do pracy na uczelni, a kto nie spełnia naszych wymagań. Bo dotąd w funkcjonującym u nas modelu edukacji ideałem jest akademickość – szkoła to taki mały uniwersytet, gdzie stosownie upraszcza się wiedzę naukową; akademickość nie jest już jednak najwyższą i najdoskonalszą formą praktykowania wiedzy – a jeśli nawet,

⁶ Termin „postinteligencja” został użyty w tomie *Od inteligencji do postinteligencji. Wątpliwa hegemonia*, zredagowanym przez Piotra Kulasa i Pawła Śpiewaka. Jak piszą autorzy, użyli tego pojęcia, aby nawiązać do dawnego etosu i misji, a zarazem podkreślić krytyczny dystans wobec niektórych wyobrażeń dotyczących tej grupy (Kulas, Śpiewak, 2015: 11).

to tylko w ramach akademii, ale nie poza nią. Także struktura szkoły i kształcenia – paradoksalnie mimo wychowywania raczej indywidualistów niż współpracowników – prowadzi do wyedukowania przyszłych pracowników umysłowych należących do grupy społecznej podobnie sformatowanych przez system. Te może nadto rozproszone uwagi pokazują, że model edukacji i profil jej absolwenta zakładają reprodukcję inteligentnej postawy, w czym wydatnie pomagają określone praktyki poznawcze, wypracowane w ramach tradycyjnie humanistycznej kultury pisma.

Oczywiście, ta prosta konkluzja wymagałaby zniuansowania i rozważenia, jak się ma współczesna grupa specjalistów do dawnej inteligencji, pozwolę sobie jednak bez dalszych dowodów przyjąć przedstawioną hipotezę. Istotniejsze jest bowiem uwzględnienie związku określonych praktyk poznawczych z profilowaniem absolwenta jako członka określonej formacji społecznej. A nade wszystko termin „post-inteligencja” ma podkreślić jakościową zmianę, która winna mieć miejsce w edukacji za sprawą wdrożenia postulatów posthumanistyki oraz przemyslenia kondycji postpiśmiennej. O jakie zatem zmiany w zakresie inteligencji jako zdolności poznawczej oraz grupy społecznej chodzi? Jakimi więc cechami winien charakteryzować się współczesny postinteligent?

Powinien, po pierwsze, być wykształcony w zakresie efektywnej i higienicznej pracy umysłowej; po drugie, być odporny (rezylienty); po trzecie, odpowiedzialny społecznie i ekologicznie; po czwarte, przygotowany do kształcenia ustawicznego oraz otwartości na zmiany; po piąte, wykazywać się umiejętnością myślenia krytycznego powiązanego ze zdolnością do kreatywnego rozwiązywania problemów i – po szóste – potrafić wykorzystywać wymienione kompetencje we współpracy z innymi. Wynikają z tego wprost określone kompetencje, nawyki, postawy i zachowania, których kształceniem powinna zająć się współczesna edukacja.

Efektywna i higieniczna praca umysłowa to dziś wyzwanie dla „płytkich umysłów” doby Internetu (zob. Carr, 2013), dotkniętych „cyfrową demencją” i „cyfrowymi chorobami” (Spitzer, 2013, 2016), szczególnie w konfrontacji z SI. Ale zacząć należy od podkreślenia, że na każdym etapie obecnej edukacji mocno niedomaga kształcenie wiedzy i nawyków dotyczących sposobów efektywnego uczenia się, pracy umysłowej czy – szerzej – higienicznego trybu życia. Zacząć trzeba od podkreślenia podstawowych dla zdrowia, także psychicznego, dbałości o dobry i długi sen, o właściwą dietę i aktywność fizyczną (wracamy tu do kwestii angażowania cielesności). Jakkolwiek te uwagi brzmieć mogą trywialnie i niestosownie – biorąc pod uwagę miejsce publikacji tego artykułu – to podkreślę: ignorowanie tych aspektów naszego życia w edukacji jest nie tylko szkodliwe, ale wręcz karygodne, jeśli myślimy o odpowiedzialnej edukacji oraz kształceniu świadomych i odpowiedzialnych za innych oraz za siebie (!) absolwentów.

Nie rozwódzać się szerzej nad tą istotną kwestią, chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na uczenie nawyków związanych z cyfrowym minimalizmem (zob. Newport, 2020), niezbędnym dla higieny umysłowej, ale też kreatywności, skupienia i „pracy głębokiej” (zob. Newport, 2018). Nie trzeba dziś przekonywać, że należy uczyć umiaru w korzystaniu ze smartfona i z mediów społecznościowych, warto zwrócić jednak uwagę, że chodzi w tym wypadku zarówno o zdrowie psychiczne młodych ludzi, jak i kwestie etyczne oraz obywatelskie. W dobie „kapitalizmu inwigilacji” (zob. Zuboff, 2020) i narastającej polaryzacji społecznej oraz „ogłupiania”, za którą współodpowiadają media społecznościowe (Haidt, 2022), świadome i oszczędne korzystanie z tychże jest wręcz kwestią odpowiedzialności, także w edukacji.

W świetle tych zjawisk tym istotniejsze jest kształcenie odporności (rezyliencji) czy – szerzej – rozwijanie (samo)świadomości emocjonalnej. Tradycyjna inteligencja, nieco instrumentalizująca wiedzę, opierała się w dużej mierze na mniej lub bardziej scjentyistycznym i racjonalistycznym paradygmacie⁷. W sposób typowy dla kultury europejskiej dystansowano się od sfery emocji, co miało, jak się wydaje, czynić z wychowanków skuteczniejszych pracowników. To, co definiowało klasyczną inteligencję rozumianą jako grupa społeczna, było nastawienie „na zewnątrz” z perspektywy podmiotu: na zmianę otaczającego świata, a przynajmniej misyjny nań wpływ. Temu służyła inteligencja jako kompetencja poznawcza i nabyta wiedza, która transmitowana była „w dół”, dla społeczeństwa – czyli ponownie „na zewnątrz” podmiotu.

Postinteligencję cechuje nastawienie „do wewnątrz”: nie chodzi już o kształtowanie świata zewnętrznego, co w dobie postpracy (zob. Dukaj, 2019) nie będzie miało już tak istotnego znaczenia (choć, rzecz jasna, w pewnym zakresie wciąż będzie niezbędne). Chodzi o rozwijanie takich kompetencji, nawyków, zachowań i postaw, które służyć będą jednostce w jej zmaganiu się z rzeczywistością. Nie wyklucza to oddziaływania na zewnątrz, ale raczej w trybie horyzontalnego rezonowania własną postawą niż wertykalnej transmisji wiedzy; inaczej mówiąc, więcej partnerskiego i równościowego proponowania dobrych wzorców niż hierarchicznego i arbitralnego przekazywania odpowiednio spreparowanej akademickiej wiedzy. W dobie postpracy to się jednak zmienia, ważniejsze staje się wychowanie do dobrostanu. „Dzieci urodzone w świecie postpracy i nie do pracy wychowywane wymagają zaś szkolnictwa pomyślanego nie po to, aby zdobywać w i e d z ę, lecz aby gimnastykować c h a r a k t e r” (Dukaj, 2019: 61). Przygotowywać musimy (także samych siebie) do życia w świecie bez pracy, w którym wciąż jednak potrzebować będziemy

⁷ Rzecz jasna, upraszczam tu złożone zagadnienie, humanistyka była bowiem zwykle (może poza pozytywistycznymi i strukturalistycznymi pokusami) zdystansowana wobec scjentyzmu. W tym miejscu chodzi mi o podkreślenie wagi nauki i akademickości dla inteligencji, przede wszystkim jako grupy społecznej.

poczucia sensu życia – i tą „inżynierią sensu życia”, „inżynierią wartości” (Dukaj, 2019: 57 i nast.) zająć winna się edukacja, której system ma być „nastrojony pod indywidualne kreowanie i kultywację sensów życia. Jego pierwszym przedwidywaniem są instytucje kształcenia naturalnych postpracowników – tych wyrzuconych poza pracę przez sam ich wiek – zwane Uniwersytetami Trzeciego Wieku” (Dukaj, 2019: 60). To wszystko powiązane jest z odpornością i kompetencjami emocjonalnymi, są one bowiem potrzebne, aby skutecznie realizować ten scenariusz w świecie narastających zagrożeń i wzrostu zaburzeń psychicznych.

Na kształcenie odporności psychicznej (rezyliencji) zwraca się ostatnio dużo uwagi (zob. Michalski, 2022: 218–228), kwestia ta nie wymaga zatem szerszego rozwijania. Najogólniej mówiąc, chodzi o stymulowanie „procesów i mechanizmów, sprzyjających pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo przeciwności losu lub traumatycznych przeżyć, które trwają obecnie lub zdarzyły się w przeszłości” (Borucka, Pisarska, [b.r.w.]: 2), oraz kształtowanie takich cech osobowości, które „wyrażają się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością elastycznego przystosowania się do różnych warunków życiowych” (Borucka, Pisarska, [b.r.w.]: 2). Warto jednak podkreślić wagę tego czynnika dla naszych władz poznawczych. Otóż, w świecie zmieniającym się dynamicznie, niż nasze mózgi są w stanie się do tego przystosować, oraz wysoce nieprzewidywalnym zachowanie stabilności psychicznej wydatnie przekłada się na naszą poznawczą skuteczność. Wszak lęk (na przykład przed zmianą) oraz oczekiwania to najistotniejsze czynniki negatywnie wpływające na zdolność do podejmowania racjonalnych decyzji (zob. Dutton, 2021; Ariely, 2017).

Warto dodać, że pedagogika dobrostanu, powiązana z kształtowaniem odporności i samoświadomości emocjonalnej, nie ma wymiaru wyłącznie indywidualistycznego, ale przekłada się na lepszą kondycję wspólnoty i mniejsze dla niej obciążenia. Ponadto, trafne wydaje się spostrzeżenie Marie von Ebner-Eschenbach, że „tylko szczęśliwi ludzie są dobrzy” (cyt. za: Scheler, 1994: 66). Tym samym zmiana epistemologiczna przełożyć się może na inną jakość etyczną.

I tu dochodzimy do trzeciego wymienionego obszaru: odpowiedzialności społecznej i ekologicznej. Nie jest konieczne argumentowanie, dlaczego dziś – w dobie kryzysów wspólnoty i środowiska naturalnego – niezbędne jest wychowywanie jednostek odpowiedzialnych za otoczenie. Oznacza to nie tylko dostarczanie stosownej wiedzy na temat mechanizmów działania wspólnot (w ramach szeroko rozumianej wiedzy o społeczeństwie) oraz natury (na przedmiotach przyrodniczych), ale przede wszystkim – ponownie! – kształcenie właściwych nawyków.

Następna kwestia to przygotowanie do kształcenia przez całe życie i otwartości na zmiany. W dzisiejszym świecie zaciera się granica między wyraźnie kiedyś określonymi etapami w życiu: edukacją, pracą zawodową i emeryturą (zob. Scott,

Gratton, 2023). Tradycyjna edukacja prowadziła do kształcenia inteligencji (zdolności poznawczych), dostarczała wiedzy oraz wychowywała kompetentnych pracowników w trybie „finalności” – dążenia do uzyskania pewnej skończonej, wymiernej i poddającej się ewaluacji wiedzy (zob. też: Rorty, 1996: 107 i nast.): wykształcenie, nawet jeśli miało być uzupełniane, oferować miało w miarę kompletny na określonym etapie edukacyjnym zasób informacji i umiejętności, którymi później absolwent miał posługiwać się w pracy zawodowej. Ten w miarę skończony i określony zasób wiedzy oraz umiejętności weryfikowany był na egzaminach.

Dziś ta finalność wydaje się nieosiągalna i wręcz anachroniczna. Profilowanie absolwenta ze względu na zawód też dziś zawodzi. Zbyt wiele czynników kształtuje obecną sytuację, aby o edukacji myśleć w kategoriach przygotowania do zawodu, co przez dekady było jednym z istotnych celów systemu szkolnictwa. I dziś też ma to rację bytu, ale w wypadku nielicznych zawodów, jak lekarz czy prawnik, mogących także radykalnie się zmienić za sprawą AI, która wydaje się najistotniejszym i zarazem wciąż nieobliczalnym czynnikiem kształtującym przyszły rynek pracy. Nie można zapominać również o wojnie – jak mówił Piotr Voelkel, naświetlając kłopoty z prognozowaniem: „Założmy choćby, że Rosja Putina zaatakuje któryś z krajów NATO i mamy wojnę, wtedy zawodem przyszłości będzie operator dronów” (Voelkel, Lehmann, 2024).

Uczyć zatem musimy szybkiego przyswajania i przetwarzania informacji oraz zdolności adaptacyjnych (Lehmann, 2024) w powiązaniu ze zdolnością do krytycznego rewidowania dotychczasowej wiedzy i przekonań. W pewnym sensie odejść trzeba od kształcenia do dojrzałości na rzecz przygotowywania do stanu permanentnej niedojrzałości, niefinalności, gotowości do prze- i doksztalcania się.

Myślenie krytyczne to umiejętność, o której dużo mówi się w kontekście współczesnej dydaktyki (zob. na przykład: Wasilewska-Kamińska, 2016; Białek, 2020; Czaja-Chudyba, 2020), nie trzeba więc szerzej omawiać postulatu jej wprowadzenia. Warto jednak zwrócić uwagę na dwie sprawy. Myślenie krytyczne nie powinno być traktowane jedynie jako narzędzie, ale raczej jako postawa: uważnego, podejrzliwego i kompetentnego odbiorcy przekazów płynących ze strony dyskursu publicznego. Nie wystarczy bowiem nauczyć określonych rutyn myślenia krytycznego, należy wyrabiać nawyk ich stosowania, co w obecnej szkole oznaczałoby odwoływanie się do nich na każdym przedmiocie i etapie edukacji. Ponadto, warto pamiętać, że myślenie krytyczne może być paraliżujące dla kreatywności, trzeba zatem te dwie ścieżki aktywności umysłowej umiejętnie równoważyć.

Podjęcie krytyczne oczywiście cechuje też tradycyjną inteligencję w jej obu znaczeniach, tyle że jeszcze do niedawna opierało się ono głównie na zastosowaniu – instrumentalnie, w trybie narzędzia, które można wziąć, a następnie odłożyć – wiedzy i umiejętności. Kompetencje budowało się liniowo, dokładając kolejne

elementy do merytokratycznej konstrukcji własnego profesjonalizmu. Dziś jednak takie podejście nie wystarcza, w świetle bowiem narastającego kryzysu poznawczego i poznawczej presji, doświadczanej przez każdego z nas w związku choćby z nadmiarem danych, które musimy przetworzyć, niezbędne jest wytwarzanie nawyków dotyczących praktyk kognitywnych, postawy wysokiej czujności i ostrożności, nie tylko w trybie „narzędziowym” i nie tylko w obszarze wyizolowanej zawodowej aktywności. Istotniejsza bowiem może okazać się zdolność do oduczania się⁸ i obrony przed przyswajaniem niesprawdzonych informacji niż zdolność nieograniczonego gromadzenia kolejnych cegiełek wiedzy. Zatem także z tej perspektywy warto za pomocą przedrostka „post-” wyznaczyć zmianę wobec klasycznego ujęcia inteligencji.

I wreszcie podnoszona też wielokrotnie w rozważaniach o niedostatkach polskiej edukacji kwestia kształcenia do współpracy. Postinteligencja, która wyłania się w wyniku obecnych zmian, to inteligencja usieciowiona, oparta na umiejętności współpracy i pracy w zespołach (Voelkel, Lehmann, 2024). Usieciowienie w świetle posthumanistyki nie musi zamykać się tylko w obrębie relacji międzyludzkich, ale winno uwzględniać byty nie-ludzkie. I o ile trudno zaprząć do współpracy rośliny czy zwierzęta (nie widzę w tej sytuacji moich kotów), o tyle warto próbować uwzględniać ich perspektywę jako współmieszkańców Ziemi. A nade wszystko włączać należy do współpracy AI, roboty i inne urządzenia techniczne – ale nie traktowane tylko jako narzędzia lub media dla artykułowania albo realizowania naszych pomysłów czy też jako zwalniające nas z myślenia i działania. Chodzi tu o tego rodzaju działania i umiejętność dialogicznego promptowania („umiejętności zadawania pytań modelom językowym w taki sposób, aby otrzymać odpowiedzi jak najbardziej zbliżone do naszych oczekiwań” – Łukawski, Łukawski, Rafał, [b.r.w.]), aby uznać algorytmy za oferujące unikalną, odrębną od ludzkiej perspektywę. Zatem współczesny postinteligent to nie tyle indywidualistyczny specjalista, wykonawca wolnego zawodu, ile obdarzony miękkimi kompetencjami współpracownik rezygnujący z mentorskiej pozycji, jaką daje wykształcenie.

Wychowanie do współpracy dotyka kwestii najtrudniejszej do zmiany: przemodelowania pozycji i roli nauczyciela jako członka inteligencji oraz publicznego intelektualisty (często jedyne, z którym uczniowie mają do czynienia osobiście), ale przede wszystkim jako kluczowej instancji wprowadzania przedstawionych zmian. Anachroniczne jest jego postrzeganie jako dziewiętnasto- i dwudziestowiecznego inteligenta, który kierowany powołaniem transmituje „w dół” z trudem zdobytą

⁸ Oduczanie się jest zresztą zasadniczo ważne w edukacji, jak pisze Tadeusz Ślawek: „[...] uczenie (się) jest także od-uczaniem (się)” (Ślawek, 2021: 70). Znajduje to potwierdzenie w badaniach Stanisława Dehaene, który wskazuje, że uczenie się polega na korygowaniu przyjętych uprzednio założeń (Dehaene, 2021).

ekskluzywną wiedzę. Dziś nauczyciele nie mają tej uprzywilejowanej poznawczo sytuacji – a z perspektywy kultury prefiguratywnej (zob. Mead, 2000: 96 i nast.) mogą być nawet poznawczo mniej efektywni niż ich podopieczni. Pozycja nauczyciela coraz bardziej opierać się będzie na doświadczeniu życiowym i rozumieniu, a nie na posiadanej – w trybie klasycznej inteligencji – wiedzy. A co jeszcze ważniejsze: na nauczaniu rozumienia z wnętrza własnych doświadczeń i wrażliwości. I tu otwiera się pole do czerpania z humanistyki jako nauki rozumiejącej.

Konkluzje

System edukacji polegający na dotychczasowych praktykach poznawczych, przede wszystkim na transmisji wiedzy, jest już od dłuższego czasu anachroniczny. W dzisiejszym świecie nie tyle wiedza i dostęp do niej będą stanowić wyzwanie – bo nim już nie są. Istotne – a może najistotniejsze – będzie to, co jest w moim przekonaniu podstawową domeną humanistyki, czyli rozumienie. Ważne będą nie tyle informacje czy dane, ile ich znaczenie, waga, wartość – dla jednostki i zbiorowości. Zrozumienie oczywiście zakłada w pierwszym etapie zdobycie wiedzy, ale nade wszystko jej przyswojenie i usytuowanie w zbiorze przekonań oraz wyciągnięcie wniosków – egzystencjalnych, społecznych, politycznych. A ze względu na społeczną naturę człowieka proces rozwijania świadomości i rozumienia skuteczniejszy jest, gdy odbywa się w realnej (a nie wirtualnej) interakcji – nauczyciela z uczniami. Zatem wbrew pozorom rola edukacji i edukatorów nie jest, jak sądzę, zagrożona.

I ponownie: nie postuluję tu rezygnacji ze zdobywania wiedzy, nie znaczy to też, że tradycyjnie pojmowana inteligencja jako sprawność poznawcza nie będzie już potrzebna. Chodzi raczej o zmianę dominanty. Uczenie się jest, a w każdym razie może być, przyjemnością, wartością dla uczniów, wynika bowiem z naturalnej dziecięcej (ludzkiej!) ciekawości. Ale by tak było, nie może wynikać z obowiązku czy nacisków, a tym samym być źródłem frustracji. Elementy presji czy rywalizacji warto zachować, egzaminy też mają pedagogiczny i prorozwojowy wymiar (składają się na trzeci filar uczenia się według Dehaene, 2021), ale trzeba je inaczej usytuować w systemie edukacji; być może uczynić nieobowiązkowymi (jak w Finlandii), powiązać z pracą zespołową i projektową, a nade wszystko usensownić pod względem treści i przydatności.

Chybione jest też skupianie się wyłącznie, jak to często dzieje się w mediach i dyskursie metodycznym, na tym, jakich treści kształcenia uczyć, a z których rezyg-

nować, a nawet rozważanie, jak to robić. Punktem wyjścia w moim przekonaniu jest przemyślenie, jakiego absolwenta i do życia w jakim świecie chcemy wychować. A ponieważ w zakresie praktyk poznawczych zachodzą istotne zmiany, wpływające nawet na inne funkcjonowanie mózgu, nie da się uprawiać skutecznej edukacji bez wypracowania i wdrożenia określonych działań kognitywnych. Niniejszy artykuł to nie tyle zestaw gotowych propozycji, ile przede wszystkim sugestia, aby zwrócić uwagę na kwestie, które trzeba dokładnie rozważyć. Nade wszystko zależy mi na zasygnalizowaniu, że zmiany w oświacie należy rozpocząć od głębokiego przemyślenia przemian epistemicznych, jakich doświadczamy, oraz że reformy muszą je uwzględniać – i to na każdym etapie systemu szkolnictwa.

Oczywiście, przedstawione postulaty, szczególnie w ich radykalnej wersji, wymagałyby przebudowania całego modelu edukacji – od przedszkola poczynając, na dydaktyce uniwersyteckiej kończąc (a nawet: na „dyscyplinarnym” porządku uprawiania nauki). I nie chodzi tylko o przebudowę programów nauczania oraz standardów kształcenia nauczycieli – przebudowy wymagałby system funkcjonowania szkół. Wdrażanie nowych praktyk poznawczych – niezbędne, jak sądzę – to proces wymagający zmiany zakorzenionych nawyków nauczycieli oraz wielokrotnego utrwalania nowych postaw i zachowań u uczniów. Nie można tego dokonać w trybie zajęć fakultatywnych, innowacji dydaktycznych czy nawet zmian w ramach jednego tylko etapu edukacyjnego. Nie da się przecież skutecznie uczyć współzależności i sprawczości w dotychczasowym hierarchicznym modelu relacji szkolnych.

Zmiana – aby była skuteczna – musi oczywiście być wprowadzana stopniowo, w dialogu, ze stosownymi konsultacjami, pilotażami i ewaluacjami tychże; to elementarz reform społecznych, który u nas permanentnie się ignoruje. Taki proces ewolucyjnego reformowania jest niezbędny nie tylko ze względu na skuteczność społeczną, ale także z tej racji, że zmiany praktyk poznawczych oraz mentalności są trudne i wymagają czasu potrzebnego na przekonanie się do nowego „myślunku” oraz przyswojenie go.

Krótko mówiąc, sądzę, że fundament PPPPP ma szansę być humanistyka uprawiana jako żywy międzyludzki kontakt. Ma szansę, o ile nie utknie w miejscu, w którym obecnie się znajduje. Funkcjonujemy w radykalnie odmiennym świecie niż ten, w którym kształciliśmy się jako nauczyciele, a jeszcze inna nieznana rzeczywistość właśnie się z tych zmian wyłania. Edukacja nie powinna być hamulcowym – bo i tak polegnie – nie musi, rzecz jasna, być w awangardzie, ale winna świadomie na nową rzeczywistość się przygotowywać.

Bibliografia

- Ariely D., 2017, *Potęga irracjonalności: ukryte siły, które wpływają na nasze decyzje*, przeł. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski, A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot.
- Białek K., 2020, *Zadania polonistów w szkole pomyślanej na nowo. Jak uczyć uczenia się*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 141–158.
- Bloom P., 2017, *Przeciw empatii: argumenty za racjonalnym współczuciem*, przeł. M. Chojnacki, Charaktery, Kielce.
- Borucka A., Pisarska A., [b.r.w.], *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6132> [dostęp: 25.10.2024].
- Bourdieu P., 2022, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Biłos, Scholar, Warszawa.
- Brożek B., Heller M., Stelmach J., 2019, *Spór o rozumienie*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Byung-Chul Han, 2024, *Kryzys narracji i inne eseje*, przeł. R. Pokrywka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa [e-book, epub].
- Carr N., 2013, *Płytki umysł: jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Helion, Gliwice.
- Czaja-Chudyba I., 2020, *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dehaene S., 2021, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, przeł. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków [e-book, epub].
- Doliński D., Jucewicz A., 2024, *Po śmierci Lizy świadkom zarzucono znieczulicę. Prof. Doliński: Poczucie, że sami na pewno zareagowalibyśmy inaczej, może być złudne*, Wyborcza.pl, 22.03.2024, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,30806953,psycholog-sprawdzamy-w-jakich-warunkach-da-sie-sklonic-czlowieka.html> [dostęp: 23.03.2024].
- Drenda O., 2018, *Wyroby. Pomysłowość wokół nas*, Karakter, Kraków.
- Dukaj J., 2019, *Po piśmie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków [e-book, epub].
- Dutton K., 2021, *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie*, tłum. R. Madejski, Muza, Warszawa.
- Farrier D., 2021, *Za milion lat od dzisiaj*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Fuernes M.I., Kucirkova N., Bus A.G., 2021, *A Comparison of children's reading on paper versus screen: a meta-analysis*, „Review of Educational Research”, vol. 91, issue 4, <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>.
- Furedi F., 2015, *Power of reading: from Socrates to Twitter*, Bloomsbury Publishing, London.

- Haidt J., 2022, *Why the past 10 years of American life have been uniquely stupid*, The Atlantic, 05.2022, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2022/05/social-media-democracy-trust-babel/629369/> [dostęp: 17.03.2024].
- Harari Y.N., 2024, *Nexus. A Brief history of information networks from the Stone Age to AI*, Vintage, [b.m.w.] [e-book, epub].
- Henrich J., 2020, *The weirdest people in the world: how the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*, Farrar Straus & Giroux, New York.
- Kolk B. van der, 2022, *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy*, przeł. M. Załoga, Czarna Owca, Warszawa.
- Kulas P., Śpiewak P., 2015, *Postinteligencja. Współczesne formy manifestacji inteligencji i inteligencności*, „Kultura Współczesna”, nr 4, s. 9–13.
- Lehmann A., 2024, *Seminarium o sztucznej inteligencji w edukacji. Ekspertka: W szkole tak łatwo zrobić efekt wow*, Wyborcza.pl, 29.09.2023, https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,30245102,seminarium-o-sztucznej-inteligencji-w-edukacji-ekspertka-w.html#S.schowek_side-K.P-B.1-L.1.zw [dostęp: 31.01.2024].
- Łubieński S., 2020, *Książka o śmieciach*, Agora, Warszawa.
- Łukawski T., Łukawski A., Rafał M., [b.r.w.], *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli*, <https://zpe.gov.pl/pdf/PNux7p97K> [dostęp: 25.10.2024].
- MacAskill W., 2022, *What We owe the future*, Oneworld Publications, London.
- Maciąg R., 2020, *Transformacja cyfrowa. Opowieść o wiedzy*, Universitas, Kraków.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, PWN, Warszawa.
- Menary R., 2010, *Dimensions of mind*, “Phenomenology and the Cognitive Sciences”, vol. 9 (4), s. 561–578, <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9186-7>.
- Menary R., 2012, *Cognitive practices and cognitive character*, “Philosophical Explorations”, vol. 15, issue 2, s. 147–164, <https://doi.org/10.1080/13869795.2012.677851>.
- Michalski M., 2022, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Michalski M., 2023, *Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?*, „Postscriptum Polonistyczne”, T. 31, s. 1–12.
- Newport C., 2018, *Praca głęboka: jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, przeł. W. Jeżewski, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Newport C., 2020, *Cyfrowy minimalizm. Jak zachować skupienie w hałaśliwym świecie*, przeł. A.D. Kamińska, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia*, przeł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Nowicki M., Makarenko V., 2023, *Tylko 9,4 proc. ludzi jest bardziej kreatywnych niż sztuczna inteligencja*, Wyborcza.pl, 28.11.2023, <https://wyborcza.pl/Jutronauci/7,165057,30110613,tylko-9-4-proc-ludzi-jest-bardziej-kreatywnych-niz-sztuczna.html> [dostęp: 17.03.2024].

- Nunez S., 2023, *Słabsi*, przeł. D. Jankowska, Pauza, Warszawa [e-book, epub].
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa, s. 23–48.
- Pieniążek M., 2018, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Universitas, Kraków.
- Rauch J., 2021, *The constitution of knowledge. A defense of truth*, The Brookings Institution, Washington, DC.
- Rorty R., 1996, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popławski, Spacja, Warszawa.
- Scheler M., 1994, *O zdradzie radości*, w: M. Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, PWN, Warszawa, s. 61–66.
- Schimek C., 2023, *UM research: AI tests into top 1% for original creative thinking*, <https://www.umt.edu/news/2023/07/070523test.php> [dostęp: 18.03.2024].
- Scott A.J., Gratton L., 2023, *Nowe długie życie*, przeł. A.D. Kamińska, Znak, Kraków.
- Sławek T., 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Snyder T., 2017, *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*, przeł. B. Pietrzyk, Znak Horyzont, Kraków.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Dobra Literatura, Słupsk.
- Spitzer M., 2016, *Cyfrowe choroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przeł. M. Guzowska, Dobra Literatura, Słupsk.
- Sugiera M., red., 2018, *Fikcje jako metoda. Strategie kontr[f]aktualne w pisaniu historii, literaturze i sztukach*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Szkuclarek T., 1992, *Postmodernistyczne pedagogie. Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 21–40.
- Todd Sh., 2023, *The touch of the present. Educational encounters, aesthetics, and the politics of the senses*, State University of New York Press, Québec.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków [e-book, epub].
- Ulanowski T., 2024, *AI wkracza do piłki nożnej. Opracowała nowatorskie schematy wykonywania rzutów różnych*, Wyborcza.pl, 20.03.2024, <https://wyborcza.pl/7,75400,30809682,ai-wkracza-do-pilki-noznej-opracowala-nowatorskie-schematy.html#S.TD-K.C-B.5-L.1.duzy> [dostęp: 20.03.2024].
- Viorst J., 2021, *Niedoskonała kontrola, czyli jak całe życie walczymy o władzę: jako dzieci i rodzice, żony i mężowie, kochankowie, pracownicy i w końcu jako zwykli śmiertelnicy*, przeł. J. Rudnik, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa.
- Voelkel P., Lehmann A., 2024, *Zawód przyszłości to „bycie pożytecznym” i gotowość do zmian*, Wyborcza.pl, 28.01.2024, <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,30636190,piotr>

-voelkel-zawod-przyszlosci-to-bycie-pozytecznym-i-gotowosc.html#S.TD-K.C-B.5-L.1. duzy [dostęp: 28.01.2024].

Wachowski J., 2020, *Transakty. Między sztuką, nauką i technologią. Nowe strategie performowania wiedzy*, Universitas, Kraków.

Wasilewska-Kamińska E., 2016, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Zuboff Sh., 2020, *Wiek kapitalizmu inwigilacji*, przeł. A. Unterschuetz, Zysk i S-ka, Poznań.

TPD/P.2024.33.03 s. 29 z 29

Maciej Michalski – pracuje w Zakładzie Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się związkami literatury i filozofii, metodologią badań literackich i badaniem dyskursu humanistycznego oraz problematyką współczesnej edukacji. Opublikował monografie: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003), *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010) oraz *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (2022), artykuły w książkach zbiorowych oraz między innymi w takich czasopismach naukowych, jak: „Pamiętnik Literacki”, „Teksty Drugie”, „Ruch Literacki”, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.

Maciej Michalski – works at the Department of Literary Theory and Art Criticism at the Institute of Polish Philology of the University of Gdansk. His research interests include the relationship between literature and philosophy, the methodology of literary research and the study of humanistic discourse, as well as the issues of contemporary education. He published *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* [Discourse, Apocrypha, Parabola. Strategies of philosophising in contemporary prose] (2003), *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* [The philosopher as writer. Kołakowski – Skarga – Tischner] (2010) and *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* [Polish studies of the end of the world. Literary education in the face of contemporary challenges] (2022), articles in monographies and in journals such as “Pamiętnik Literacki,” “Teksty Drugie,” “Ruch Literacki,” “Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego.”