

Agata Skórzyńska

## UCZENIE SIĘ

Być może czas uzmysłowić sobie, że prawdopodobnie nic nie zrobimy z tym, w jaki sposób istoty ludzkie traktują inne istoty ludzkie i inne zwierzęta, bez przemyślenia naszych norm, presupozycji, morałów i banałów z perspektywy życia i tego, co żyje.

Kalpana R. Sheshadri, *HumAnimal*

## Oduczenie się

Przystępując do projektowania przyszłości – jeśli chcemy, by była to praca pozbawiona cech „cynicznej science fiction” (Donna Harraway) – musimy pogodzić się z tym, że czysta innowacja jest niemożliwa. Z jednej strony każda i każdy z nas dysponuje zdolnością do snucia projektów: do antycypowania przyszłych stanów rzeczy. Co więcej, nie jest to właściwość wyspecjalizowanych form myślenia, ale towarzyszy każdej podejmowanej przez nas codziennej czynności. Z drugiej – mamy poważną trudność w zaakceptowaniu tego, że każdy nowy pomysł zawsze zawiera w sobie jakiś niezmienny element. Myślenie innowacyjne – co pokazuje nawet sprzedawana dziś hurtowo jako narzędzie zespołowej kreatywności metoda tak zwanego *design thinking* – zawsze zawiera w sobie formę iteracji. Jest ono umiejętnością wychwytywania różnicy w powtórzeniu.

Pytanie, od którego tutaj wychodzimy, brzmi: jak w kulturze przyszłości ma wyglądać edukacja? Mamy zaprojektować jej nowe kierunki. Jednocześnie jednak wykonujemy dwa silnie zrutynizowane gesty. Po pierwsze, konstruujemy słownik przyszłości kultury, a więc powielamy gest encyklopedyczny, w kontekście edukacyjnym silnie obciążony historycznie. Po drugie, wybieramy pojęcie edukacji. Znow, znane, a pod wieloma względami także kwestionowane z punktu widzenia historii nowoczesności. Jest to dziś jednak pytanie, co znamienne, zadawane w kontekście współczesnych kryzysów ekonomicznych, politycznych, migracyjnych, a przede wszystkim zaś w nieodległej perspektywie kryzysu klimatycznego. Bardzo silnie wybrzmiewa w obszarze *curriculum studies* w związku z tak zwaną reorientacją posthumanistyczną, nie tylko w nauce, ale w debacie publicznej w ogóle. W

największym skrócie chodzi o to, jak na pojęcie i praktykę programu nauczania (*curriculum* właśnie) oraz systemów i metod edukacji przełożyć to, że coraz mocniej dostrzegamy wpływ pozaludzkiego sprawstwa – technologii, organizmów żywych, obiektów materialnych, danych i algorytmów, pojęciowych abstrakcji, obrazów medialnych – na przebieg zdarzeń w świecie. Jak opowiedzieć się wobec konieczności zaktualizowania odziedziczonych po nowoczesności postulatów emancypacji za pomocą wiedzy, skoro polityka emancypacyjna nie może już przecież dotyczyć wyłącznie wykluczonych form podmiotowości ludzkiej? W każdym razie w równym stopniu powinna uwzględniać zarówno nasze negocjowalne, społecznie konstruowane identyfikacje (klasowe, etniczne, płciowe), jak i to, że jesteśmy populacją w sensie gatunkowo-biologicznym – co nie jest ani odosobnione, ani unikatowe. Co zatem z rzeczywistością tzw. przedmiotów edukacyjnych i dyscyplinarnością edukacji? Co z niemal całkowitym uzależnieniem systemowej edukacji od zdolności do posługiwania się językiem? Co z problemami dotychczas niezafatwionymi: nierównomiernej dystrybucji dostępu do edukacji w skali lokalnej i globalnej, reprodukcji nierówności społecznych przez szkolny *apparatus*, powiązania edukacji z władzą i kapitałem, reaktywności i opóźnienia wiedzy szkolnej wobec wyzwań świata poza szkołą? Jak nauczyć siebie i innych antycypować stany rzeczy, wychwytywać nowe byty i obiekty w świecie, przewidywać kryzysy, projektować dobre i sprawiedliwe rozwiązania, jeśli – jak dotąd – nie nauczyliśmy się rozwiązywać problemów tych podmiotów, których istnienia jesteśmy (względnie) pewne? Badaczki i badacze zajmujący się programowaniem edukacji, choć dość ochoczo deklarują dziś konieczność uwzględniania perspektywy posthumanistycznej, robią wszystko, tylko nie projektują nowego *curriculum*. Powody, dla których nie podejmują się tego zadania, brzmią przy tym rozbijająco: „Nie potrafimy powiedzieć, jaka wiedza będzie potrzebna w przyszłości, ponieważ nie potrafimy przewidzieć, jaka wiedza będzie potrzebna w przyszłości”. Doświadczamy więc – niepozobawionego autoironii, ale jednak całkowitego – pata. Jesteśmy skazani na komplementarność – wszystko się jakoś, lepiej lub gorzej, poukłada?

Przyjmując trzeźwo do wiadomości, że w konstruowaniu słownika przyszłości nie osiągniemy stanu czystej innowacji, proponuję zatem zadanie, które Colin McFarlane za Ananyą Roy określa jako *unlearning* – o d u c z a n i e s i ę. Znaną

kontrkulturową praktyką, odziedziczoną po Marksie, było przechwytywanie i rekombinowanie pojęć i fraz (choćby w wariacie *detournement* czy partyzantki semiotycznej). Strukturalizm obiecywał brikolaż – rekombinację i krystalizację, dekonstrukcja nauczyła nas... dekonstrukcji, a cały nurt humanistyki poststrukturalistycznej przynajmniej śledzenia wędrówki pojęć pomiędzy różnymi formami teorii i praktyki. Oduczanie się wykazuje wiele wspólnego z tymi praktykami myślenia znanymi z przeszłości. Podobnie jak one ma być z gruntu polityczne – wewnątrz polityki postkolonialnej. Propozycja ta zakłada jednak coś więcej niż przechwytywanie: nie jest po prostu techniką odwracania pojęcia w jego przeciwieństwo, lecz używania go w zupełnie nowy sposób, z wyciszeniem, odsunięciem w tło – oduczaniem się – całego dotychczasowego kontekstu semantycznego, ideologicznego i aksjologicznego, który z sobą niosło. Oduczanie się wytwarza nowy uzus raczej niż nowe, inne czy opozycyjne znaczenie. Bardzo podobny zamysł stał za chęcią wytrącenia nam z ręki nawyku reifikowania pojęć w konceptach człowieka jako czasownika (Tim Ingold) lub kultury jako czasownika (Ryszard Nycz).

### **Figura i tło**

Co miałyby oznaczać oduczanie się w procesie projektowania nowej edukacji? Przede wszystkim wiemy już, że nie wystarczy tu pozbycie się samego pojęcia edukacja ani jego zanegowanie lub skompromitowanie. Kwestionowanie nowoczesnych projektów emancypacji przez edukację powszechną jako nieudanych – zwłaszcza w kontekście nasilania się różnych postaci populizmu politycznego i kulturowego – nie jest specjalnym wyzwaniem, jeśli weźmiemy pod uwagę historyczne i współczesne uwarunkowania systemowe tego obszaru życia społecznego oraz jego dotychczas dostępne modele i aparat instytucjonalny. Edukacja systemowa nigdzie na świecie nie była jak dotąd ani w pełni inkluzywna, ani całkowicie skuteczna. Łatwo jednak wpaść w pułapkę podważania za jednym zamachem tego, co leżało u podstaw nowoczesnego projektu edukacji – ideę powszechnej *d o l n o ś c i d o u c z e n i a s i ę*.

Warto więc podjąć się innego zadania. Czynność, którą proponuję w tym miejscu, można dla ułatwienia porównać do stosowania zasady figury i tła. Problem, który tu rozważamy, obejmuje bowiem w gruncie rzeczy trzy, ściśle z sobą powiązane pojęcia:

edukacja - wiedza - uczenie się. Nowoczesne koncepcje edukacji, jak wskazywał choćby wspomniany McFarlane, na plan pierwszy wysuwały pojęcie wiedzy. „Uczenie się” było integralnym elementem całego zamysłu, pozostawało jednak w tle. Dziś coraz więcej wskazuje na to, że to właśnie je trzeba ustawić na pierwszym planie. Zapytajmy jednak najpierw, dlaczego dwie pozostałe figury wymagają nie tyle zanegowania, ile ich wycofania w tło (lub oduczania się)?

Po pierwsze, edukacja w warunkach nowoczesnych ujmowana była jako proces nabywania czy o P A N o w y w a n i a wiedzy. By nie popadać tu w archeologię pojęć (antyczna *paideia*, chrześcijańska „formacja”, polskie „wychowanie”), powiązanych z tym konceptem, wystarczy zaznaczyć, że przynajmniej od renesansu po oświecenie idea edukacji coraz silniej spletała się z bliźniaczą – humanizacją. Edukować się oznaczało więc osiągać stan człowieczeństwa, stawać się bardziej ludzkim. Koncept ten zawsze jednak wywoływał swoje dialektyczne przeciwieństwo – dehumanizację wszystkich, których procesowi kształcenia – jeszcze lub wcale – nie poddawano (dzieci, dzicy, niewolnicy, pospólstwo, lud, masy, kobiety, zwierzęta).

Po drugie, w warunkach zaawansowanej modernizacji koncept edukacji powiązано z i d e ą d e m o k r a t y z a c j i. Edukacja miała się stawać powszechna, co oznaczało także konieczność zinstytucjonalizowania procesu uczenia się – stworzenie systemów edukacji. W efekcie jednak edukowanie powiązaliśmy ściśle nie tylko z procesem sformalizowanym (dotyczącym określonego etapu w życiu, zdefiniowanych dziedzin-przedmiotów, potwierdzanym prawnie itp.), ale wytworzyliśmy także złożony aparat, dzięki któremu proces ten może być realizowany w skali masowej – instytucjonalne szkolnictwo. Dość szybko przy tym odkryliśmy, że edukacja zorganizowana w aparat ideologiczny, jakim jest szkoła, jest równie sprawna w emacypowaniu podmiotów i grup (np. powszechna alfabetyzacja), co w reprodukowaniu struktury społecznej (systemy selekcji i nierówna dystrybucja szans i ścieżek edukacyjnych o podłożu rasowym, klasowym, płciowym itp.).

Po trzecie, z tak ujmowaną ideą edukacji ściśle powiązane było rozumienie wiedzy jako z a s o b u. Skutkiem edukowania było nabywanie lub oPANowywanie wiedzy (w liczbie pojedynczej). W ten sposób jednak stabilizujemy lub petryfikujemy to pojęcie, jakby wiedza nie była zmienna w czasie, subiektywizowana i relatywna, zmienna w zależności od kontekstu, w którym mamy się

nią postłużyć. Idea edukacji powszechnej, zwłaszcza tej gwarantowanej publicznie, zakładała wprawdzie maksymalnie szeroki dostęp do tego zasobu, proponowała jednak zarazem dość iluzoryczny obraz uczenia się jako drogi do pewnego stanu, w którym wszystkie i wszyscy będziemy „wiedzieć” mniej więcej to samo i tak samo.

Po czwarte jednak, wiedzę jako zasób dość łatwo było zmienić w *w i e d z ę* jako własność i produkt, co z kolei wiąże się z systematycznym odchodzeniem od idei powszechnej edukacji publicznej już w procesie przemian społeczno-politycznych drugiej połowy XX wieku. Neoliberalizacja edukacji, osadzona w szerszej ideologii gospodarki opartej na wiedzy i produkcji niematerialnej, odbywa się przez ścisłe powiązanie ze sobą kilku konceptów: wiedzę można utowarowić (skapitalizować), wiedza staje się własnością prywatną, a w tym sensie także przedmiotem rynkowej konkurencji. Rynkowa wartość wiedzy ma charakter zobiektywizowany – jest mierzalna i porównywalna (na przykład tzw. *learning outcomes*), a celem edukacji staje się wykształcenie w nas zdolności do innowacji o charakterze produktowym (uprzywilejowanie wiedzy aplikowalnej).

Wszystkie te właściwości – dehumanizacja „niewykształconych”, sformalizowanie procesu uczenia się, szkolna reprodukcja społeczna, wreszcie utowarowienie i prywatyzacja wiedzy – począwszy od wieku XIX poddawane były wielokrotnie krytyce, zarówno w modelu reformatorskim, jak i rewolucyjno-radykalnym. Przesłanki dla wyzwań, które przynosi ze sobą współczesność, potrafiliśmy już wyczytywać w propozycjach Johna Deweya (uczenie się jako działanie), Rudolfa Steinera czy Marii Montessori (uczenie się jako harmonijna relacja ze środowiskiem/otoczeniem), Paula Freire (uczenie się jako wyzwolenie z opresji) i wielu innych programach krytyki i reformy edukacji nowoczesnej. Najczęstszym sposobem radzenia sobie z uwierającym nas pojęciem edukacji była jednak negacja, jak w ideach odszkolnienia społeczeństwa (*unschooling, deschooling*). Alternatywa stworzona przez prostą negację systemu lub działania poza systemem, a także antyedukacyjna kontrkultura wyrażająca się między innymi w odmowie udzielania sił wytwórczych tzw. kapitalizmowi kognitywnemu (nie bierzemy udziału w procesach produkcji wiedzy, odmawiamy jej wytwarzania i nabywania) może jednak nie wystarczyć. O ile bowiem rzeczywiście nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jaka konkretnie wiedza będzie

potrzebna w przyszłości, o tyle mamy raczej pewność, że wiedza będzie potrzebna. Negacja bywa formą eskapizmu.

### **Uczenie się**

Zupełnie inna propozycja wyłania się jednak dzisiaj na pograniczu antropologii środowiskowej, geografii społecznej, studiów nad urbanizacją i tzw. perspektywy posthumanistycznej. W największym skrócie interpretować można ją jako projekt tworzenia nowej k u l t u r y u c z e n i a s i ę. Pomysł ten nie sprowadza się do prostej negacji edukacji i wiedzy, ale wymaga wysunięcia na plan pierwszy procesu, dzięki któremu edukacja i wiedza jako idee społeczne w ogóle były możliwe, choć do tej pory pozostawał on w tle. Nie jest to zatem czysta lub pełna innowacja – pomysł ten ma raczej charakter korekty ukierunkowanej na przyszłość. O jakie właściwości uczenia się chodzi?

(1) Uczenie się mylnie kojarzymy z procesem gromadzenia i nabywania informacji, podczas gdy zaczyna się ono dopiero w momencie, kiedy nadajemy sens informacjom, czynimy z nich użytek, odnosimy je do kontekstu, w którym do nas docierają i w którym działamy dzięki nim. Mówiąc prościej – uczenie się nie jest prostym gromadzeniem czy poszerzaniem wiedzy, ale jej p r a k t y k o w a n i e m – testowaniem, weryfikowaniem, używaniem.

(2) Uczenie się nie ma charakteru kumulatywnego i addytywnego. Poszerzanie zasobu informacji nie wystarczy, by się czegoś nauczyć. W wielu wypadkach jest dokładnie odwrotnie – wymaga pozbywania się informacji, zapominania, wyzbywania się nawyków. Jako niekumulatywne, nie ma również charakteru linearnego. Jest procesualne, ale zarazem wielokierunkowe. Dokonuje się w tym, co McFarlane nazywa asamblażem ludzi, przedmiotów, sytuacji, bodźców, danych itp. Podczas uczenia się nasza uwaga symultanicznie może się kierować ku wielu obiektom i relacjom na raz. Tak robimy na przykład, kiedy znajdujemy się po raz pierwszy w zupełnie nowym dla nas miejscu/środowisku i usiłujemy wyszukać wskazówki, tropy, informacje określające, jak powinniśmy się zachować, w którym kierunku pójść itp. Ponieważ zarówno źródła informacji, jak i same informacje będą tu zróżnicowane, proces ten bardzo trudno jest sformalizować w postaci gotowego programu opartego na jakiegokolwiek hierarchii treści, wartości czy umiejętności. Trudno w tym procesie wyznaczyć szczeble czy etapy. Wiele kwestii podczas uczenia się weryfikuje się sytuacyjnie, trudno więc o mierzalne

wskaźniki tego procesu. Uczenie się zawsze zawiera element innowacji, ale zarazem wymaga po prostu aktualizacji – częściej układamy na nowo relacje między różnymi składnikami rzeczywistości, niż przechodzimy jak po drabinie od wiedzy prostszej do bardziej złożonej.

(3) Wiedza społeczna wytwarzana jest historycznie (a więc także poszerzana czy kumulowana w dziejach), ale w procesie uczenia się *doświadcza*my *wiedzy* B I O – g r a f i c z n i e. Dostępny nam horyzont wyznacza zatem nie cała wiedza aktualnie produkowana i kumulowana przez ludzkość, ale wyłącznie ta, którą będziemy w stanie powiązać z naszym doświadczeniem od początku do końca życia naszego organizmu. To jeden z argumentów, który nowe materializmy wytaczają przeciw materializmowi historycznemu i jego wizji emancypacji świadomości zbiorowej. Proces naszego uczenia się jest usytuowany w historii, ale zarazem odbywa się w B I O – g r a f i i, która jest tu podstawowym potencjałem i ograniczeniem zarazem. W tym sensie idee humanizacji, ale też linearnego postępu były aroganckie, bowiem zakładały możliwość dotarcia do takiego momentu w historii, w którym będziemy w stanie (wszystkie lub tylko niektórzy) operować całym dorobkiem (materialnym, mentalnym) ludzkości, a na dodatek go pomnażać. Uczenie się z kolei pokazuje, że nasze doświadczenie bliższe jest temu, które dane jest także innym organizmom – na przykład zwierzętom – to zdolność do dostrajania się do własnego otoczenia ze względu na potrzebę przeżycia rozumianego jako radzenie sobie, choć oczywiście z uwzględnieniem aktualnego stanu wiedzy, wytwarzanej i przekazywanej w czasie (choćby międzygeneracyjnie).

(4) Dzieje się tak dlatego, ponieważ uczenie się jest usytuowane. Wiedze usytuowane (*situated knowledges*) nie mają, jak wiemy, nic wspólnego z wiedzą lokalną lub chwilową. Nasze miejsce/pozycja jest zawsze punktem wyjścia i weryfikatorem informacji, która usensawnia się dopiero w odniesieniu do tego gdzie, kim i z kim jesteśmy. Samo uczenie się jest jednak translokalne (w sensie czasowym i przestrzennym), bowiem przenoszące wiedzę informacje, dane, obiekty migrują (od wydrukowanego tekstu, który trzymam teraz w rękach, przez dźwięk, który dociera do mnie ze źródła zlokalizowanego wiele kilometrów dalej, po *live streaming* z drugiego końca świata lub historię, odnalezioną w archiwalnych zapiskach lub zasłyszaną przypadkiem w sklepie).

(5) Jako biograficzne i uhistorycznione uczenie się nie jest jednak własnością żadnego konkretnego etapu życia ani nie odbywa się w wybranych, wyróżnionych miejscach. Nie zaczyna i nie kończy się. Nie można też po prostu najpierw zdobyć wiedzę, a następnie z niej korzystać. Sytuacje nie-uczenia się i nie-oduczania nie zdarzają się.

(6) Uczenie się nie zamyka się w przestrzeniach instytucji społecznych, stworzonych na potrzeby edukacji. Oczywiście w pierwszym momencie chodzi przede wszystkim o to, byśmy dostrzegli istnienie pozainstytucjonalnych i pozaformalnych sytuacji uczenia się – w codzienności czy w zróżnicowanych społecznościach praktycznych (amatorskich, hobbystycznych, sąsiedzkich). Dziś jednak coraz częściej zwracamy uwagę na to, że sam podział na sformalizowane i nieformalne sytuacje edukacyjne bywa zwodniczy również w odniesieniu do instytucjonalnych środowisk wiedzy. Sieci profesjonalne, wspólnoty epistemiczne, organizacje edukacyjne, kooperatywy badawcze mogą być całkowicie zdeterytorializowane i oparte na osobistych – nawet jeśli zapośredniczonych technologicznie – kontaktach. Przybierają często postać forów czy platform. Konstatacja ta nie prowadzi do przekonania, że instytucje społeczne, wyspecjalizowane w kreowaniu sytuacji edukacyjnych – szkoły, uniwersytety, laboratoria naukowe, instytucje kultury itp. – nie są potrzebne lub nie gwarantują nam uczenia się. Chodzi raczej o uzmysłowienie sobie, że uczenie się ma te same własności podczas konferencji naukowej, pracy w laboratorium, na miejskim placu, w lesie, we własnej kuchni, podczas rozmowy z przyjaciółmi. Stopień złożoności wiedzy może być w tych sytuacjach różny, ale proces przebiega dość podobnie.

(7) Uczenie się podminowuje więc podział na wiedzę ekspercką i wiedzę potoczną, choć go nie kwestionuje. Uczymy się prowadząc badania naukowe, tworząc sztukę, bawiąc się, prowadząc samochód. Nie chodzi tu więc o projekt antynauki, zrównujący dowolny przesąd z wiedzą żmudnie weryfikowaną. Przyglądanie się samemu procesowi uczenia się pozwala jednak powściągnąć nasze przekonanie, że wiedzę możemy wartościować tylko ze względu na konwencjonalne sankcje społeczne lub formalno-prawne. Przeciwnie – albo będzie to proces krytyczny wobec źródeł wiedzy, albo będzie nieskuteczny. Żaden sposób wytwarzania wiedzy nie jest wolny od błędów, pomyłek, partactw i manipulacji itp.



(8) Uczenie się nie prowadzi do segmentowania rzeczywistości. Niespecjalnie potrzebne są mu przedmioty czy dyscypliny. Nie jest humanistyczne, społeczne, techniczne, ścisłe, artystyczne itp. i niewiele robi sobie z podziału na kulturę i naturę. Relacje między ludźmi, przedmiotami, organizmami żywymi, symbolami, które tworzą się w procesie uczenia się, wytwarzają się najczęściej (i najskuteczniej) pomiędzy tak zwanymi dziedzinami wiedzy, a nie w ich obrębie.

(9) Elementy świata, które łączymy zróżnicowanymi relacjami w procesie uczenia się, stosunkowo rzadko też pozostają pasywnymi przedmiotami wiedzy. Nie chodzi o to, by antropomorfizować narzędzia, technologie, mikroorganizmy pod mikroskopem (choć czynimy to – a jakże!), ale o to, że wszystkie one działają w świecie. A to powoduje, że jesteśmy się w stanie nauczyć nie tylko tego, czego same/sami chcemy, lecz również tego, na co nam w konkretnej sytuacji pozwolą inne/inni.

(10) Uczenie się jest ucieleśnione – angażuje w tym samym stopniu naszą inteligibilność, co zmysły i emocje. Nie jest niezależne od naszego wieku, płci czy stanu zdrowia. Bardzo trudno przez to poddaje się formalizacji, ta bowiem zawsze uprzywilejowuje procesy mentalne – instytucjonalna edukacja posadziła nas w miejscu i unieruchomiła, skupiła się przy tym na tym, co „od pasa w górę”. Materialność obiektów i otoczenia, zimno, ciepło, ból, satysfakcja, przykrość, porozumienie i wrogość są jednak odczuciami, których nie da się wyseparować z procesu osvajania wiedzy i mają fundamentalny wpływ na to, co z nią zrobimy, i czy w ogóle coś z nią zrobimy.

(11) Uczenie się nie jest także indywidualne. Jeśli jest formą dostrajania się do środowiska, czy włączania się w assemblaż ludzi, przedmiotów, symboli, innych organizmów – zawsze ma charakter kolektywny. Wymaga tworzenia relacji. W takiej sytuacji to, co potrafimy wyobrazić sobie jako efekt uczenia się – innowacyjna idea czy nowa umiejętność – nie jest własnością prywatną. W procesie uczenia się stosunkowo rzadko potrafimy wskazać na elementy, które są wyłącznie nasze i oddzielić je sztywno od tego, co wniósł do tego procesu ktoś inny. Uczenie się bardzo trudno jest sprywatyzować i skapitalizować.

(12) Uczenie się nie przebiega bezkonfliktowo. Przeciwnie – jest procesem w tym samym stopniu uzależnionym od naszej zdolności do tworzenia, co destrukcji. Punktem dojścia nie jest tu prosta komplementarność elementów rzeczywistości i adaptacja, bowiem uczenie się opiera się także na likwidowaniu oporu, który wytwarzają

otaczające nas objekty. Jeśli przyjąć za antropologią środowiskową, że uczenie się (ludzi, zwierząt i innych organizmów) jest procesem odpowiedzialnym za nasze sposoby utrzymania się przy życiu (*forms of livelihood*) integralnym elementem tego procesu jest także likwidowanie zagrożeń, a w efekcie przecież przekształcanie środowiska. **Uczenie się wymaga więc sprawstwa i nie jest niewinne.**

(13) W uczenie się wpisany jest jednak również określony program etyczny i polityczny. Dostrajanie się do środowiska życia w tym wariacie nie oznacza bowiem ani prostej adaptacji, ani oPANowywania go. To raczej zdolność do responsywności, rozumianej jednocześnie jako zdolność do udzielania odpowiedzi i odpowiedzialność (*respons-ability*).

Uczenie się, jak dotąd, nie stało się nowym paradygmatem edukacyjnym, wprowadzanym w życie przez instytucje oświatowe. Staje się natomiast coraz częściej przedmiotem obserwacji i dyskusji w związku z pojawianiem się nowych form produkcji i dystrybucji wiedzy w organizacjach lokalnych i międzynarodowych, ruchach społecznych (w tym miejskich), think tankach zajmujących się problemami urbanizacji i zamieszkiwania, bezdomności, dostępu do zasobów (wody, energii), kryzysu klimatycznego itp. Proces ten jest też jednym z tematów tzw. zwrotu edukacyjnego w sztuce, ponieważ głównym polem najnowszych eksperymentów artystycznych staje się nie edukacja do sztuki, lecz krytyczna edukacja do życia w środowisku przekształcanym przez człowieka.

## Pytania

Pozostają jednak jeszcze trzy ostatnie kwestie.

(14) Po pierwsze, czy mamy tu do czynienia z myśleniem rzeczywiście progresywnym? Ostatecznie pojęcie i problem uczenia się nie są nowe. Jeśli chcemy je rozumieć jako dostrajanie się – jak choćby w biosemiotyce Jakoba von Uexküll'a, z której częściowo wyrasta ten pomysł, a która była przecież konkurencyjna wobec Dariwnowskiej idei ewolucji – czy wyklucza ono postęp? Wyklucza go jako ideę czystego przyrostu i przechodzenia od formy prostej do złożonej. Rozbudowa, poszerzanie, pomnażanie wiedzy, zwiększanie jej złożoności nie jest w wypadku uczenia się ani wartością samą w sobie, ani celem. W uczeniu się nie chodzi o to, by więcej wiedzieć, lecz by lepiej żyć.

(15) Czy uczenie się jest rzeczywiście emancypacyjne? Czy w koncepcie tym chodzi tylko o to, byśmy – prócz uznania (wreszcie!), że uczą się wszyscy ludzie – poszerzyli zakres bytów, którym przypisujemy tę własność (o zwierzęta, mikroorganizmy, technologie itp.)? Chodzi o coś głębszego. Jedyną weryfikacją procesu uczenia się jest zdolność do utrzymania się przy życiu w środowisku. Ale tylko człowiek jak dotąd zdobywa wiedzę poprzez i w celu eksploatacji środowiska przekraczającej znacznie konieczność utrzymania się przy życiu. W ostatecznym rozrachunku jednak wiedza bez świata, z którym jest powiązana, nie stanowi żadnej wartości dla nikogo, nie jest niczyją własnością i nikogo nie wyzwala. Uczenie się od tych, którym udaje się po prostu przeżyć życie, to być może jeden z najważniejszych postulatów polityki emancypacyjnej, który da się zastosować wtórnie w stosunku do dotąd nierozwiązanych problemów. Nie chodzi tu bowiem wyłącznie o równe prawo do wiedzy, ale i o równą odpowiedzialność za skutki jej używania.

(16) Czy uczenie się przyniesie ze sobą nowe *curriculum* – nowe programy, struktury wiedzy oraz systemy i instytucje edukacyjne? Być może, ale nie będzie to program nauczania w dotychczasowym rozumieniu. Programowanie nie będzie dotyczyć treści i metod, lecz sytuacji i relacji wytwarzających, i weryfikujących wiedzę.

## Literatura

- Ash Amin, Joan Roberts, *Knowing in Action, Beyond Communities of Practice*, „Research Policy” 20018, nr 37.
- Tim Ingold, *The Perception of the Environment. Essays on the Livelihood, Dwelling and Skill*, Routledge, London-New York 2000.
- Tim Ingold, „To human” is a verb, w: *Verbs, bones, and brains. Interdisciplinary perspectives on human nature*, red. A. Fuentes, A. Visala, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2017, s.71–87.
- Colin McFarlane, *Learning The City and Translocal Assamblages*, Wiley-Blackwell, Malden–Oxford–Chichester 2011.
- Colin MacFarlane, *Learning*, w: *Urban Theory. New Critical Perspectives*, red. M. Jayne, K. Ward Routledge, London 2017.
- Nicholas Mirzoeff, *Opróżnić muzeum, zdekolonizować sylabus, otworzyć teorię*, przeł. Małgorzata Szubartowska, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2018, nr 20, <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/570/1115>.
- Ryszard Nycz, *Kultura jako czasownik*, Wyd. IBL PAN, Warszawa 2017.
- *Posthumanism and Educational Research*, red. J.A. Weaver, N. Snaza, Routledge, London-New York 2015.

- Kalpana R. Sheshadri, *HumAnimal. Race, law, language*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2012.
- Agata Skórzyńska, *Praxis i miasto. Ćwiczenie z kulturowych badań angażujących*, Wyd. IBL PAN, Warszawa 2017.
- John A. Weaver, *Educating the Posthuman. Biosciences, Fiction and Curriculum Studies*, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2010.

### **Autorka**

Agata Skórzyńska – kulturoznawczyni, pracuje w Instytucie Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu. Autorka książek *Teatr jako źródło ponowoczesnych spektakli społecznych* (2007) oraz *Praxis i miasto. Ćwiczenie z kulturowych badań angażujących* (2017), współautorka pracy *Kulturowe studia miejskie. Wprowadzenie* (2014). Zajmuje się przemianami współczesnej kultury w perspektywie filozofii *praxis* i teorii praktyk, kulturowym wymiarem procesu urbanizacji, edukacją i animacją kulturową. Współtworzyła Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu.

### **SŁOWNIK PRZYSZŁOŚCI**

**Forum Przyszłości Kultury 2018**

<http://forumprzyszloscikultury.pl/>