

К вопросу о неантропоцентристской онтологии образования

Хуторанский Максимилиан – д-р гуман. наук, доцент. E-mail: maks1@poczta.onet.pl
Щецинский университет, Институт педагогики, факультет гуманитарных наук, Щецин,
Республика Польша

Адрес: 71-431, Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17, Polska

Аннотация. Этот текст – попытка разработки неантропоцентристской педагогики. В её рамках развивается тезис о необходимости переосмысления онтологии образования, имплицитной антропоцентристским способом мышления о социальном. Посредством обращения к постгуманизму, исследованиям науки и технологий (STS – science and technology studies), к акторно-сетевой теории (ANT) предлагается такой тип мышления об образовательной онтологии, который позволяет показать относительность, сложность и гибридность акторов, вписанных в самый базовый (и не только) уровень существования образования.

Ключевые слова: онтология образования, педагогика вещи, неантропоцентристская педагогика, акторно-сетевая теория (Actor-Network Theory)

Для цитирования: Хуторанский М. К вопросу о неантропоцентристской онтологии образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 146–160.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-146-160>

В ряде наших совместных с А. Маковской (A. Makowska) работ отмечался растущий интерес гуманитаристики и социальных наук к материальности (так называемый «поворот к вещам»¹), где мы обращали внимание на потребность в такой педагогической рефлексии, которая перестанет использовать «вещи» только в качестве подчинённых человеку маленьких «помощников», а также на угрозы, связанные с их употреблением лишь в этом смысле [1]. Мы писали о вещах как о важнейшем предмете педагогических

исследований, включённом в повседневную жизнь участников образования, а также о важности изучения их роли в процессах социализации. Иными словами, речь шла о попытках разработки неантропоцентристской «педагогики вещи» или, как я высказался в другом месте, «не(только)человеческой» педагогики [2]. В рамках этого дискурса я намерен далее развить тезис, позволяющий считать полноправными образовательными акторами такие разные объекты, как дискурс, нормы, ценности, люди, собаки, школьные площадки, постановления, скамьи, залы ожидания, автобусы, подвозящие гимназистов, вши, авторучки, ADHD (синдром дефицита внимания и гиперактивности), идеология, политика и т. п., не только совокупно создающих, стабилизирующих, но и изменяющих то, что составляет образовательную реальность.

Ранее я уже указывал на определённые элементы неантропоцентристского способа мышления [2–4], теперь же хочу особое внимание обратить на необходимость переосмысления самой онтологии, имплициро-

¹ См. подробнее: Barański J. Świat rzeczy. Zarys antropologiczny. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007. 376 s.; Krajewski M. Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana, 2013. 280 s.; Olsen B. W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, 2013. 290 s.; Kowalewski J., Piasek W., Śliwa M. (red.) Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2008. 478 s.; Mica A., Łuczczak P. (red.) Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna. Pszczółki: Wydawnictwo Orbis Exterior, 2011. 400 s.

ванной в антропоцентристском мышлении об образовании. Ключевой здесь будет, кроме прочего, отсылка к постгуманизму, социальным исследованиям науки и технологий (STS – science and technology studies) и, в частности, к акторно-сетевой теории (ANT – Actor-Network Theory). Последняя позволяет отказаться от антропоцентристской онтологии и указать на релятивность, сложность и гибридность акторов, вписанных в фундаментальный уровень существования (не только) образовательных субъектов.

Текст организован следующим образом. Сначала я постараюсь описать то, что обычно понимается под онтологией фотографии школьного класса, а также наметить основания для её переосмысления, затем отмечу положительные следствия принятия более плоскостной и релятивной онтологии мышления об образовании. Прежде всего обращусь к воображению читателя.

Онтология фотографии класса

Фотографии школьных классов похожи друг на друга. Ученики выстроены в ряды по росту. Первый ряд обычно сидит, второй стоит, третий располагается на возвышении. Видны лица и прямые профили. Некоторые смотрят прямо в объектив, кто-то в сторону, кто-то зажмурил глаза. Одни усмеваются, другие серьёзны. Большинство хорошо и празднично одеты. На блузах и брюках некоторых учеников (а иногда и воспитателей) видны отпечатки изображений популярных персонажей из мультфильмов и фильмов. Учителя стоят рядом или сидят между воспитанниками. Иногда улыбаются. Кто-то из учеников держит в руках табличку с порядковым номером класса: «3-й» или «6-й». Некоторые лица примечательны: они иначе причёсаны или одеты, иногда просто кажется, что в них что-то не так. Сзади невыразительный фон: это может быть стена спортивного зала или коридора, то есть ничего, что могло бы привлечь внимание. Школьный класс – чистая форма: демонстративный порядок, нейтральные позы, норма, учитель,

ученики, власть и следы сопротивления – гримасы, вздохи, принуждённость в лицах.

Описание фотографии класса – это иллюстрация того, чем является образование, которая одновременно обнаруживает и особенности нашего мышления о нём, прежде всего – в социальных науках и широко понимаемой гуманитаристике. Независимо от того, склонны ли мы занимать более или менее реалистическую позицию (т. е. прочитывать фотографию класса как попытку верного «отражения» того, что есть где-то там, «на самом деле», вне наших познавательных усилий), или позиционировать себя в конструктивистских терминах (т.е. считать, что «за» снимками и их интерпретациями ничего нет), мы, тем не менее, не сомневаемся в том, что образование формирует людей и отношения между ними. Будучи социализированными академическим обучением, мы точно распознаём образовательные феномены: это ученики, учителя, родители, опекуны и прочие фигуры, погружённые в мир социальных отношений, символическую культуру, ценности, дискурсы, нарративы и идеологии, институты, созданные людьми. Школа – это «человеческое дело»: так кратко можно определить доминирующую в традиционном педагогическом мышлении онтологию фотографии школьного класса.

Сразу замечу, что способ мышления, помещающий в центр внимания человека, не позволяет оценить значение и роль, которые принадлежат редко наблюдаемым на фотографиях класса внечеловеческим факторам, хотя они активно участвуют в создании того, что является «образовательным». Б. Олсен (Olsen) пишет: «Материальная культура стала термином-оксюмороном, разновидностью *прихожей* к истинной, нематериальной культуре» [5, s. 568], вещи же изучаются «методологически и эпистемологически лишь для того, чтобы оттенить с их помощью нематериальные культурные процессы (поведение, деятельность, замысел)» [5, s. 569].

Вещи появляются в антропоцентристской рефлексии достаточно предсказуемым образом. Прежде всего – когда фотография что-

то для людей значит, напоминает о событиях, позволяет поддерживать социальный статус и т. д. Кроме того – когда рассматривает вещи как средство, следовательно, как что-то, благодаря чему мы можем реализовывать образовательные цели, повышать эффективность действий и корректировать познавательные процессы, делать возможными/осуществимыми процессы учения/обучения, технологически улучшать (и часто буквально) образовательные предметы (например, осуществлять их компьютеризацию). И наконец – когда видит в вещах угрозу. В рамках такого подхода вещи – это прежде всего фетиши, причины распада «истинно человеческих отношений», опасность, связанная с биотехнологическими трансформациями субъектности (биоконсервативный ответ на кибергизацию, критика биовласти), а также знаки и средства потребительских инверсий. Вполне возможны и разные формы объединения этих способов употребления вещей в дискурсе об образовании. Во всех случаях устанавливается непроходимая граница между природой и культурой, людьми и не людьми, которую установило Новое время. Сегодня удержание этой границы становится всё более проблематичным.

Современные люди, современное сообщество

После ударов XIX в. по человеческому убеждению в собственной исключительности, нанесённых Дарвином и Ницше, а в XX в. – психоанализом (Фрейд, Лакан) и философами, такими как Альтюссер, Фуко или Деррида (различные версии «смерти человека»), после демаскировки субъекта как инстанции, формируемой идеологией, дискурсом власти, неосознаваемыми силами и механизмами etc., – по антропоцентристской идеологии наносятся всё новые и всё более эмпирические удары. И хотя вещи, звери, бактерии пока что не выступают способом переосмысления истории развития человеческих сообществ [6–13], а источник развития обычно приписывают науке и «современным» технологиям: Интерне-

ту, клонированию, кибернетизации, фармакологии, хирургии и пр., – вопрос о границе между людьми и не людьми уже порождает большие проблемы.

Исключительность человека, например, поставлена под вопрос современными исследованиями животных². Как считает М. Бакке (M. Bakke), «дискретная, но эффективная динамика многих областей теории и практики привела к непривычно существенным трансфигурациям, одна из которых основывается на том, что, не переставая быть людьми, мы перестаём быть теми, кем были до этой поры, то есть мерой и центром всех вещей» [17, s. 7]. В гуманитаристике всё определённое утверждается мысль о человеке как сложном бытии, укоренённом в среде (киборг), отношения которого с другими не очевидны и подлежат тщательному анализу и критике. Это связано в том числе и с открытием того, что человек включён во множество разных систем, процессов, событий, в мешанину сил и форм существования [17–25].

Не стану обращаться отдельно к дискуссии, идущей в современной гуманитаристике и социальных науках о «постчеловеческом состоянии»³. Поставлю только несколько во-

² Ф. де Уолл (F. de Wall), обращаясь к современным исследованиям, пишет, что множество достижений, считающихся типично человеческими, в равной мере присущи царству животных, которые, как оказалось, способны к сложной социальной жизни: сотрудничают между собой, внутри своего вида и между видами, некоторые животные превосходят человека с точки зрения познавательных возможностей, таких, например, как память, объём мозга, обладая большим, чем он, количеством нейронов и т. п. [14–16].

³ В другом месте я предложил разделить участников этой дискуссии на такие фракции: первая – с парадоксальным именем антропоцентрических постгуманистов (сторонники улучшения человека, кибернетики) – испытывает оптимизм, связанный с возможностями биомеханического усовершенствования человека, расширения его потенциала и/или трактовки человека как элемента (человеческих-нечеловеческих) систем, которыми другие люди могут управлять; вторая, которую Р. Брай-

просов в контексте определения границ между тем, что является «человеческим» и «нечеловеческим». К примеру, бактерии, живущие в моём теле, которое я называю «своим», управляющие его и производящие в нём разные изменения или просто нейтральные, – это часть меня? Или новообразование, которое я хочу уничтожить при помощи химиотерапии, оно – часть меня или же является чем-то мне чуждым, тем, что я хочу убить? Или психотропы, борющиеся с маниакальными побуждениями и меняющие моё сознание, – делают они меня тем, что я есть, то есть более или менее самим собой? А что с другими лекарствами, влияющими на кровообращение или сексуальные способности? Чем являются машины или приборы, которые ежедневно усиливают «моё» мастерство и познание тысячей способов так хорошо, что их существования я не замечаю (от зонтиков, автомобилей, блокнотов, книг, без которых я не могу вообразить свою повседневную жизнь, до имплантатов, позволяющих слышать и видеть или поддерживать работу сердца etc.)? Кто в ответе за ошибочное вычисление машины или смерть гражданских лиц из-за неудачной ракетной атаки? На чём зиждется моё превосходство над животными, для которых, как оказалось, характерна сложная умственная и социальная жизнь?

Таких вопросов можно поставить значительно больше. Они показывают, что способ восприятия/структурирования мира, который, вслед за Б. Латуром, можно назвать «со-

дотти (R. Braidotti) назвала «реактивными постгуманистами», разделяет биоконсервативную позицию; третья – исследователи, занимающиеся социальным изучением науки и технологий (STS), Actor-Network Theory (ANT): Б. Латур, М. Каллон, Дж. Лоу (B. Latour, M. Callon, J. Law); четвёртая – группа учёных, принадлежащих антигуманистической философии: М. Фуко, Л. Альтюссер, Ж. Деррида; пятая – спекулятивные реалисты, такие как Г. Харман (G. Harman), К. Мейясу (Q. Meillassoux) [2]. Это разделение не в полной мере завершено. Оно не охватывает исследований животных, течений так называемой глубокой экологии или литературной экокритики, которые развивают другие идеи.

временным» [23], исчерпан. По его мысли, современность закладывает жёсткое различие субъекта/предмета, культуры/природы. Согласно этому различию культура – это мир социальный, человеческий, определяемый ценностями, нормами, социальными принципами. Напротив, объективная природа является миром фактов. Люди обладают свободной волей, ценностями, умениями. Те, другие – это факторы внечеловеческие, выступающие контекстами человеческих практик, средствами или основаниями действий в их руках, над которыми надстраиваются как социальные отношения, так и то, что соображается с духом так называемого технологического детерминизма. Современность подчёркивает, как выразительно пишет Г. Харман, что «разница между человеком и горой считается чем-то качественно иным, чем разница между молнией и горой. Трансцендентная мощь предписывается тому, что находится по человеческую сторону великой пропасти, в то время как другой берег выполняет глупые, рабочие функции, осуществляемые в механическом оцепенении» [26]. Любое вмешательство в этот порядок считается попаданием в нерациональность, фетишизм и т.п. [27].

Принципиально важно заметить, что такая трактовка современной ситуации разделяется в равной мере как объективистами (реалистами, натуралистами), так и социальными конструктивистами. Конечно, различие этих позиций вроде бы радикально. В то время как объективист полагает реальность лежащей «где-то там» за нашими представлениями о ней и предполагает возможным более или менее адекватное её изучение благодаря использованию научного метода, позволяющего встать над культурно-социальными предпосылками, стереотипами и т.п., конструктивист рассматривает реальность в качестве онтологически возможной и эпистемологически построенной посредством культурных, социальных репрезентаций⁴.

⁴ Мой вывод является определённым упрощением и, возможно, локально «конструктивист-

Там, где объективист видит в идеологиях или социальных отношениях угрозу научному познанию (оно должно управляться не чувствительными к социальным контекстам процедурами), конструктивист воспринимает науку как функцию социальных отношений и социальных практик («сильная программа» социологии знания). Реалист заменяет культуру природой, конструктивист же трактует природу как один из социальных конструктов (например, вписанных в отношения власти). Однако, на наш взгляд, оба эти хода мысли опираются на общее для них разделение природы и культуры: объективист делает акцент на природе, конструктивист – на культуре [29].

По мнению Б. Латура, хотя мы и считаем себя современными, мы никогда не перестаём создавать несовременные сообщества. Такие категории, как дискурс, идеология, власть, интересы, гегемония, являются конструкциями, однако как таковые они должны быть деконструированы в том смысле, что не являются только культурными произведениями. Несмотря на то что социальный конструктивизм открыт для проблематизации того, что считается природным (а следовательно, существующим «объективно»), это не распространяется на то, что культурно. Пытаясь прояснить социальные (образовательные) процессы через то, что социально: идентичность, габитусы, социальные роли, символическую культуру, репродукцию, ценности, нарративы, символы, правовые акты и иные «скры-

ским»: «Локальный подход касается <...> конструкции социально-конкретного X. Им может быть и автор, и национализм Зулу. Локальный подход может возникать из целостности, но она может иметь своей целью повышение уровня информированности по конкретной проблеме. Локальные представления социальной конструкции в принципе сами от себя независимы. Можешь быть социальным конструктивистом в отношении вопросов братства или сообщества, считая одновременно, что бездомность молодёжи является вполне реальным событием» [28, s. 18].

тые социальные силы», – они обрекают всё остальное на несчастное бытие носителей социальных проекций [22, s. 18]. Тем самым они объясняются тем, что само должно быть объяснено [22, s. 15]. Между тем социальные миры возможны, между прочим, лишь потому, что созданы с помощью того, что не является социальным. Дискурсы, ценности, духи, социальные отношения, образы сказок не уносятся ветром, но стабилизированы благодаря тому, что материально. Чем более устойчивы связи и социальные отношения, тем большее число нечеловеческих акторов принимает участие в их стабилизации⁵. Вещи делают достижимыми существование и изменение сообщества. Наши каждодневные действия возможны потому, что предметы служат нам как средства исполнения прозаичных работ: стирки, кройки, смазывания, приготовления еды, наливания, передвижения, уборки, но также и потому, что каждый инструмент этого рода остаётся вписанным в действие, которое этот объект предлагает нам повторить через своё присутствие. Благодаря предметам обыденность становится безопасной и воспроизводимой, мы точно знаем, что должны делать и как должны это сделать [30].

Вещам мы делегируем наши ценности, которые, благодаря своей физичности, обретают длительность: замки и ключи в дверях охраняют нашу безопасность и приватность, т.е. в закрытых жилых комплексах значения переходят на материальные объекты – ключи, ограждения и магнитные решётки. Соблюдение правил дорожного движения обеспечивают вертикально стоящие знаки и «лежачие полицейские», которые вынуждают снижать скорость даже

⁵ Б. Латур провокативно утверждает, что социология того, что социально, больше подходит для изучения социальности павианов, чем людей. «Ибо, – как он пишет, – обращаясь к изучению первых, они избавлены от вещей, которым можно делегировать ценности, и приходится наново обсуждать стандарты и позиции в иерархии» [22, s. 99].

тех, кто невысоко ценит правила дорожного движения и безопасность других его участников. Ограждения на школьных лестницах являются лучшей гарантией безопасности детей, чем предостережения учителя. Вещи, конечно, можно свести к значениям, придаваемым им людьми. Но вещи «производят» разность именно потому, что являются чем-то большим, чем носителями значений: они имеют определённую форму, размер, вес, которые позволяют людям держаться вместе или разделяться. Большинство из этих объектов не являются простым опосредованием человеческой воли, они действуют как медиаторы [22], изменяя интенции, трансформируя цели актора, делая само действие «иным».

Это не означает, разумеется, принятия тезиса о физическом или технологическом детерминизме, предполагающем согласие с трактовкой культуры как функции того, что материально. Это означает признание вписанности гибридности в базовую онтологию социального мира, что создает разные условия бытия, которые не удаётся поместить в хорошо различённые множества того, что природно, и того, что социально. Б. Латур пишет так: «Социальное измерение технологии? Это мало о чём говорит. Мы чаще признаём, что никто не имел дела с сообществом, которое бы не было построено при помощи вещи. Материальный аспект сообществ? Также не очень содержателен: вещи не существуют, если не связаны с людьми, и чем более современно и более сложно они связаны, тем больше люди в них роятся. Это эвфемизм, поскольку он больше не говорит о смешивании чистых форм, принадлежащих к той или иной категории, – той, где лежат социальные аспекты значения или субъекта, или той, в которой накапливаются материальные компоненты, свойственные физике, биологии и материаловедению. Может, это диалектика? Прошу прощения, но только при условии, что мы откажемся от безумной концепции противостояния субъекта объекту: нет ни субъектов, ни объектов, ни

мифического начала, ни мифического конца. Кружения, протяжённости, переносы, перемещения, переводы, удаления, кристаллизации – с уверенностью можно говорить о множестве возможных движений, но, вероятно, ни одно из них не напоминает нам о противоречиях» [31, s. 60].

Вещи и люди не противостоят друг другу, они не принадлежат разным мирам. В этой перспективе эффективность является атрибутом сети, гибридом, а не принадлежностью отдельных форм бытия, ибо мы живём в сплетении вещей, в симметричном, децентрализованном процессе совместного становления людей и нечеловеческих факторов [32, s. 252]. Современность, хотя и убирает из поля зрения квазисубъектов и квазипредметы, существование которых и не культурно, и не природно, но их длительное производство выступает одним из условий бытия сообществ. Чтобы в полной мере оценить их участие в изменении (образовательных) групп, надлежит затронуть современный способ авторефлексии, отделяющий людей от не-людей, а также «лоскутную онтологию», разделяющую мир на автономные королевства: политику, религию, образование [33]. Здесь может быть полезным обращение к онтологии, которая плоскостна и релятивна.

Плоскостная

и релятивная онтология образования

«Ничто само по себе ни редуцировано, ни нередуцировано к чему-то иному», – пишет Б. Латур [34, s. 158], открывая свои «Ирредикции». Этим утверждением он сопротивляется априорно принятым метафизическим редукциям, разграничивающим мир. В рамках своей «плоскостной онтологии» он не делает различий между видами существования, не строит определяемых свыше онтологических иерархий, но трактует вещи одинаково, как действующих «акторов» (актантов). Акторы являются тем более реальными, чем больше и дольше что-то изменяют, во что-то вмешиваются, «производят различия», прежде всего – благодаря

сопротивлению, с которым они сталкиваются. Мир, по Латуру, является полем, заполненным предметами или действующими актантами, и когда некоторые из них слабее и более одиноки, чем другие, то их число постепенно уменьшается [26, s. 27]. Такой подход отрицает эссенциализм. Существование определяется не внутренне присущими чертами, но отношениями, которые актер строит и в которых участвует. Актер стабилизирован и погружён в сети отношений. Так понимаемые сети невозможно свести только к социальным отношениям. Это социотехнические сети, являющиеся одновременно и социальными, и техническими, и научными, и экономическими [23] – единством сосуществований разного онтологического статуса. Актер тем сильнее, чем протяжённее (символически-материально) сеть. Поэтому мы должны быть открыты трактовке существований в их взаимосвязях. Другими словами, следует взять в скобки, как это делают антропологи, наши предвзятые онтологические допущения и «вслушаться» в звучание голосов актеров. Этот тезис связывает между собой эпистемологию и онтологию⁶.

Раз онтология является плоскостной, то каждый вид бытия можно трактовать «серьёзно» как реальный и способный к производству изменений в укладе, частью которого он является, причём частью относительной, ибо он предполагает существование лишь одного отношения, которое, став стабильным, получает от нас имя: ученика, учителя, родителя или автомобиля, прялки или идеологии. Когда протяжённость сети оказывается под угрозой, актер распадается и становятся заметными иные связи (и иные акторы).

Мышление о вещах, активно создающих то, что составляет образовательную реальность, нуждается в онтологическом вооб-

ражении [36; 37], которое в состоянии изменить способы мышления о том, что является «социальным». Следует признать, что мир образования не создан хорошо распознаваемыми социальными акторами (например, учениками или учителями) из стали или «из того, что социально/образовательно». Этот мир связан с неопределённостью в ответе на вопросы: кто создаёт образование? Кто действует? Это означает открытость к динамике становления разных существований образовательных единств, охватывающих в равной мере как людей, так и нечеловеческие обстоятельства.

Развивая это положение, обратим внимание на одно трагическое событие – ураган Катрина. К последствиям урагана, который обрушился на Новый Орлеан в конце августа 2005 г., можно отнести разрушение 80% территории города (дороги, дома, школы, парки и другие строения), оказавшейся под водой. В городе, затронутом трагедией, расцвело мародёрство, наблюдалась эскалация насилия. «На новоорлеанском железнодорожном вокзале была сооружена импровизированная тюрьма на семьсот осуждённых, состоящая из стянутых цепями клеток. Несмотря на усилия полиции и Национальной гвардии, ситуацией сразу овладеть не удалось. Дело дошло до нападений на подразделения спасателей, стрельбы, изнасилований, грабежей магазинов, пока введенные войска численностью в 65 тысяч человек не навели порядок» [38, s. 43]. Х. Вельцер (H. Welzer) обращает внимание на то, что наводнение не касалось всех жителей в равной мере, например, зажиточных людей оно затронуло значительно меньше. Однако разрушения города были настолько велики, что обсуждался вопрос о том, стоит ли вообще его восстанавливать [38, s. 44].

Вслед за Н. Кляйн (N. Klein) укажем на некоторые образовательные последствия наводнения: «До урагана Катрина власти штата управляли в Новом Орлеане 123 общественными школами. Теперь же их оста-

⁶ Отличным обсуждением акторно-сетевой теории является книга К. Абришевского (K. Abri-szewski) [29]. См. также: [26; 35; 36].

лось только четыре. До бедствия в городе действовали семь чартерных школ⁷. Теперь же их число выросло до 31. Местные учителя находились под сильным протекторатом профессиональных союзов. После атаки Катрины договор с профсоюзом потерял силу. Четыре тысячи семьсот учителей были уволены. Часть молодых педагогов получили места в чартерных школах, но с более низким статусом. Большинство пожилых учителей потеряли работу» [39, s. 12].

Какой урок для наших рассуждений об образовательной онтологии мы можем извлечь из урагана Катрина? Чем была Катрина? Можно ли сказать, что ураган был просто использован капитализмом, как нас убеждает в этом Кляйн? Да. Перечеркнул ли он планы предпринимателей, инвестирующих в город? Именно так. Можно ли сказать, что он принёс страдания людям и животным? Очевидно. Изменил ли он функционирование институтов, стал поводом для изменения отношений власти? Мы снова говорим «да». Уничтожил ли он значительную часть города, улиц, домов, парков и огородов? И снова «да». Повлиял ли он на деятельность людей и изменение отношений между ними? Действовали ли здесь внечеловеческие факторы? Без сомнения. Для нас ключевым здесь является то, что всё происходило в то же самое время, в рамках одного и того же события.

⁷ Чартерные школы – структурный элемент американской системы образования, совмещающий черты частных и публичных школ. Обучение в них бесплатно. Для чартерной школы не существует никакой обязательной программы. Цель этих школ состоит именно в том, чтобы предоставить полную свободу педагогическому эксперименту. Эти школы не обязаны соблюдать такие требования, как минимум часов, отведённых на изучение какой-то дисциплины, минимальное количество академических часов в день, продолжительность учебного года и т. п. Однако знания, получаемые учащимися в школе, должны удовлетворять стандарту, законодательно принятому в том или ином штате (*прим. переводчика*).

Между тем его нет возможности однозначно приписать к тому, что культурно или природно. Событие Катрина ни исключительно символично (хотя очевидно что-то значит), ни исключительно материально (хотя уничтожило дома, улицы, школы), ни исключительно экономично (хотя экономически использовано). Событие Катрина является дискурсивно-пространственно-символически-временно-аффективно, то есть гибридно, сложно; оно выступает соединением множества разных человеческих и нечеловеческих акторов, актуализацией потенции их взаимной встречи в пространственно-временном континууме. Идеология неолиберализма, банковский институт, уничтоженные дома, семьи, лишённые соцобеспечения, учителя, ученики, профессиональные объединения и множество других акторов составляют это событие, которое можно назвать «образовательным событием» урагана Катрина. Катастрофы позволяют обнаружить часто парадоксальные связи в нормальном функционировании общества, указать те части сетей, которые стабилизируют повседневность и которые мы обычно не замечаем ввиду их банальности [38, s. 45].

Это событие, трагизм которого трудно в полной мере представить, рассмотренное под одним углом зрения, необычно. Но под другим взглядом оно не отличается от вещей, ежедневно происходящих в школах, где разные акторы постоянно вступают в отношения, используют друг друга, перехватывают друг у друга интенции, смешиваются друг с другом. Если онтология фотографии класса отсылает нас к антропоцентристской педагогике, то ураган Катрина мы можем считать метамоделью неантропоцентристской педагогики. Далее я постараюсь указать на важнейшие следствия, связанные с принятием модели плоскостной и релятивной онтологии образования, а также с признанием педагогической версии принципа антиредукционизма, который мог бы звучать так: ничто само по себе не является ни редукцией

того, что педагогично, ни редукцией к чему-либо иному.

Прежде всего, следовало бы трактовать образование как динамичное отношение между акторами без онтологической пропасти между ними. С онтологической точки зрения люди, животные, теории развития, конструктивистские методики, педагоги, дети, ADHD, дискурсы власти, гендер, уроки религии, регрессия, карты заданий и т. п. равновесны. Они не эссенциальны, и отношения, в которые они встроены, означают то, что они есть (при этом каждый из акторов сам является короткой или длинной, более или менее стабильной сетью). Ни один из них не занимает априори выделенного места, а направления детерминации не определены свыше (например, действуют не только люди, но и дискурсы, идеологии), и это требует прояснения в каждом отдельном случае. Люди действуют, но и вещи могут действовать – тем способом, какой недоступен людям. Актором может стать гендер, городской транспорт, лекарства от ADHD – их место в сети есть вопрос эмпирических решений. При таком понимании образования способность к действию является распределённой, а исследование должно быть сосредоточено на определении элементов действующей сети (например, на выяснении того, кто из акторов ключевой).

Обратимся к нашему примеру. Очевидно, что можно априори решить, что капитализм, используя трагические обстоятельства, установил принципы логики смены функций школ, повлиял на ситуацию учителей и учеников. Однако можно также сказать, что люди не ответственны за произошедшее, за то, что они проявили беспечность и не подготовили город к бедствию. А можно винить в этом судьбу, погоду и etc. Каждое из этих объяснений апеллирует к определённой онтологической рамке и признанию первенства утверждаемой ею сущности, содержа в себе только часть ответа (определяемого тем местом, из которого мы задаем вопрос). Приведем рассуждение

Дж. Лоу (J. Law), которое характеризует основные положения теории актора-сети: «Если мы хотим понять механику власти и организации, важно заранее не определять то, что мы хотим выяснить. Например, было бы плохой идеей трактовать данный факт так, что, дескать, существует, с одной стороны, некая макросоциальная система, а с другой – относящиеся к ней конкретные микросоциальные фрагменты. Если мы поступим так, тоотрежем себе путь к множеству интересных вопросов к власти и организации. Вместо этого мы должны начать с *tabula rasa*. Мы можем, например, задать себе ряд вопросов: как так получается, что некоторым интеракциям удастся более или менее стабилизироваться и вступить в игру? Каким образом преодолевается сопротивление и некоторым акторм удаётся выйти на «макросоциальный подиум? Как создаются такие значимые явления, как власть, слава, масштаб, диапазон или организация? С точки зрения теории актора-сети они являются одним и тем же: Наполеон не отличается качественно от мелких нарушителей, фирмы IBM – от газетных киосков. Если же они оказываются чем-то иным, то мы должны изучить, как это произошло, иначе говоря, каким образом масштаб, власть и организация произведены» [40, s. 216].

Важнейший императив эмпирической метафизики заключается в слежении за актором, за теми способами, какими одни сущности превращаются в другие. Например, как забота об обратной связи, касающаяся научного прогресса, превращается в таблицы оценок, функционирование электронных дневников, в школьные свидетельства, опросы. Всё это позволяет представить сложность сетевых связей между акторами. Из слов Дж. Лоу можно вывести важное следствие: «образовательное» произведено чем-то, что по сути самим образовательным быть не может. «Образовательность» является атрибутом сети, а не суммой неких единичностей, входящих в её состав. Так понятие образование является реальностью и онто-

логически открытой/незамкнутой, и постоянно закрытой, например посредством правовых актов, действия институций, учительских, звонков с уроков, школьных зданий и т. п. Её открытость основывается на том, что возникают новые сущности, которые «необходимо принимать во внимание». Они оказывают влияние на уже стабилизированные элементы, которые не вызывают сомнения в своём образовательном статусе. Очевидно, что упомянутый мною ураган драматически повлиял на образовательную реальность, но изменения в головах третьеклассников могут произвести и менее эффектные и злоеущие акторы. Таковыми могут быть маленькие паразиты, представляющие собой угрозу здоровью детей. Вши влияют на организацию школьного пространства, поведение учеников и учителей, разговоры родителей, их заботу о гигиене, вызывают к жизни санитарные мероприятия, приводят в движение стереотипы и т. п. «Вши в школе!» – это оказывается частью образовательного *oikos* (греч. *oikos* – «жилище, дом, имущество, состояние, добро»), даже если мы не хотим называть их частью процесса воспитания/обучения.

Мы предлагаем понимание образования как незамкнутой системы, которая под влиянием окружения модифицирует свою образовательную логику (N. Luhmann), то есть как системы, входящей более или менее спонтанно в отношения с внешними факторами, как сложной сети, где включение или исключение элементов разного онтологического статуса оказывается образовательным благодаря модификации их сущности посредством себя и/либо сети. Такая неантропоцентристская онтология образования даёт шанс для анализа на одной плоскости акторов, трактовавшихся ранее как существующих в разных онтологиях. Она сближает педагогику и другие гуманитарные, социальные и естественные науки, ведь сущности/отношения редко придерживаются созданных в академии дисциплинарных разделов, постоянно смешиваясь между собой.

Заключение

Жизнь школ никогда не протекала в герметическом пространстве социального королевства. Ученики, учителя, родители всегда вступают в сложные отношения с предметами, животными, растениями. Эти отношения не являются только субститутом межчеловеческих отношений, только материальным продолжением символических отношений власти. В качестве деревьев, автобусов, микробов и авторучек акторы ведут борьбу за нас с дискурсами, идеологиями и неолиберализмом, активно создают то, что является образовательным и что невозможно описать только на слове угрозы.

В рамках своего текста я старался развить тезис о том, что нам необходима иная, чем связанная со школьной фотографией, образовательная онтология, способная ухватить сложное присутствие в ней нечеловеческих акторов. Коррекция антропоцентристской онтологии даёт шанс на лучшее понимание мира образования и к тому же делает возможной его критику, а также создание проектов сред обучения/учения, лучше учитывающих то, что не является человеческим. Такая перспектива порождает множество вызовов. Если мы принимаем во внимание относительность акторов, то в чём заключается поддержка человеческого развития? Как выделять акторов, являющихся элементами сети? Если не столько люди воспитывают людей, сколько среда, то какая педагогическая аксиология возможна? Больше вопросов, чем ответов. Определённо могу сказать только одно: мы, педагоги, никогда не были последовательно «современными».

Благодарности: Первая публикация: Chutorański M. W stronę nie-anthropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne // *Teraźniejszość – Czułowiek – Edukacja*. 2017. Tom 20, no. 4(80). S. 8–21. (Перевод с польск. А.А. Полонникова, под ред. Н.Д. Корчаловой.) Редакция выражает признательность автору статьи и редактору журнала за разрешение на публикацию перевода в журнале «Высшее образование в России».

Литература

1. *Chutorański M., Makowska A.* Pedagogika rzeczy czy nie(tylko)konsumowanych // *Pareja*. 2016. № 1 (5). S. 66–78.
2. *Chutorański M.* Nie(tylko)ludzka pedagogika? // *K. Węc, A. Wierciński (red.)*. Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016. S. 256–271.
3. *Chutorański M.* Krajowe Ramy Wysokiego Performansu? // *Studia Pedagogiczne*. 2013. LXVI. S. 63–76.
4. *Chutorański M.* Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie // *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2015. № 4 (72). S. 7–21.
5. *Olsen B.* Kultura materialna po tekście // *E. Domańska (red.)*. Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010. S. 561–592.
6. *Braudel F.* Historia i trwanie. Warszawa: Czytelnik, 1999. 355 s.
7. *Brown K.* Plutopia. Atomowe miasta i nieznanie katastrofy nuklearne. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2016. 600 s.
8. *Clark D.* Zarazki, geny a cywilizacja. Jak epidemie ukształtowały świat w którym żyjemy. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga, 2011. 296 s.
9. *Diamond J.* Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2012. 424 s.
10. *Foltz R. C.* Czy przyroda jest sprawcza w znaczeniu historycznym? Historia świata, historia środowiska oraz to, w jaki sposób historycy mogą pomóc ocalić Ziemię // *E. Domańska (red.)*. Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010. S. 555–586.
11. *Mumford L.* Mit maszyny. T. 1. Technika a rozwój człowieka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012. 496 s.
12. *Mumford L.* Mit maszyny. T. 2. Pentagon władzy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014. 748 s.
13. *Aberth J.* Spektakle masowej śmierci. Plagi, zarazy, epidemie. Warszawa: Świat Książki, 2012. 336 s.
14. *Waal F. De.* Bystre zwierzę. Czy jesteśmy dość mądrzy, aby zrozumieć mądrość zwierząt? Kraków: Copernicus Center Press, 2016. 438 s.
15. *Baratay É.* Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii. Gdańsk: Wydawnictwo w Podwyrku, 2014. 380 s.
16. *La Capra D.* Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce // *E. Domańska (red.)*. Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010. S. 417–474.
17. *Bakke M.* Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012. 270 s.
18. *Braidotti R.* Po człowieku. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., 2014. 380 s.
19. *Domańska E.* Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami // *Kultura Współczesna*. 2008. № 3. S. 83–87.
20. *Haraway D.* Manifest Cyborga // *Magazyn Sztuki*. 1998. № 17. URL: http://magazynsztuki.eu/old/archiwum/post_modern/postmodern_9.htm
21. *Haraway D.* When Species Meet. Minneapolis–London: University of Minnesota Press, 2008. 440 p.
22. *Latour B.* Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci. Kraków: UNIVERSITAS, 2010. 448 s.
23. *Latour B.* Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2011. 204 s.
24. *Sulikowski A.* Posthumanizm a prawoznawstwo. Opole: Uniwersytet Opolski, 2013. 238 s.
25. *Wolfe C.* What is Posthumanism? Minneapolis–London: University of Minnesota Press, 2010. 400 p.
26. *Harman G.* Książę sieci. Bruno Latour i metafizyka. Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, 2016. 392 s.
27. *Böhm H.* Fetyszizm i kultura. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012. 494 s.
28. *Hacking I.* Konstrukcja społeczna „czego”? // *E. Bińczyk, A. Derra, J. Grygień (red.)*. Horyzonty konstrukttywizmu. Inspiracje, perspektywy, przyszłość, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015. S. 11–56.
29. *Abriszewski K.* Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura. Kraków: UNIVERSITAS, 2012. 498 s.
30. *Krajewski M.* Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana, 2013. 280 s.
31. *Latour B.* Klucz berliński albo jak robić słowa za pomocą rzeczy // *K. Gutfranski, A. Hendriks, I. Moreiry, A. Szyłak, L. Vergary (red.)*. Materialność, Gdańsk: Instytut Sztuki Wyspa, 2012. S. 59–76.
32. *Pickering A.* Nowe ontologie // *E. Bińczyk, A. Derra (red.)*. Studia nad nauką i technologią.

- Wybór tekstów, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014. S. 243–262.
33. Nowak A.W. Myśleć globalnie, badać lokalnie. Tyrania chwili, przemoc strukturalna nowoczesny system-świat // Przegląd Kulturoznawczy. 2013. № 2(16). S. 148–166.
 34. Latour B. Pasteurization of France. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press, 1993. 292 p.
 35. Bińczyk E. Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji. Kraków: UNIVERSITAS, 2007. 308 s.
 36. Nowak A.W. Wyobrażenia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016. 416 s.
 37. Abriszewski K. Kulturowe funkcje filozofowania. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013. 390 s.
 38. Welzer H. Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku? Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010. 280 s.
 39. Klein N. Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., 2009. 592 s.
 40. Law J. Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ładu, strategia i heterogeniczność, przeł. K. Abriszewski // E. Bińczyk, A. Derra (red.). Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014. S. 215–242.

Перевод с польск. А. А. Полонникова

Статья поступила в редакцию 03.05.18

С доработки 02.08.18

Принята к публикации 17.08.18

Towards the Non-Anthropocentric Education Ontology

Maksymilian Chutorański – PhD (Humanities), Assoc. Prof., e-mail: maks1@poczta.onet.pl
Institute of Pedagogy, Faculty of Humanities University of Szczecin, Szczecin, Poland
Address: 16/17, str. Ogińskiego, Szczecin, 71-431, Poland

Abstract. This text is an attempt to develop a non-anthropocentric pedagogy of things, under which a thesis is put up on the necessity of thinking over the education implied by the anthropocentric way of thinking about what is social. By the means of references to posthumanism, social studies on science and technology and, in particular, to the theory of an actor-network, a way of thinking about the educational ontology was proposed, allowing to appreciate the relativity, complexity and hybridity of actors inscribed in the most basic level of (not only) educational existence.

Keywords: actor-network theory, posthumanism, education, non-anthropocentric pedagogy

Cite as: Chutorański, M. (2018). [Towards the Non-Anthropocentric Educational Ontology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 10, pp. 146-160. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-146-160>

Acknowledgement. The first publication: Chutorański, M. (2017). W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Vol. 20, no. 4(80). S. 8–21. We express appreciation to the author and to the editor for the permission to publish the translation of this article in the journal *Vysshee obrazovanie v Rossii*.

References

1. Chutorański, M., Makowska, A. (2016). [Pedagogy of Things Not(Just)Consumed]. *Parezja* = Parrhesia. No. 1 (5), pp. 66-78. (In Polish, abstract in Eng.)

2. Chutorański, M. (2016). *Nie(tylko)ludzka pedagogika?* [No(Just)Human Pedagogy?]. In: K. Węc, A. Wiercinski (red.). *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji* [Risk as a Condition of Development. Transformative Aspects of Hermeneutics of Education]. Torun: Adam Marszałek Publ., pp. 256-271.
3. Chutorański, M. (2013). [National Framework for High Performance?]. *Studia Pedagogiczne* = Pedagogical Studies. LXVI, pp. 63-76. (In Polish, abstract in Eng.)
4. Chutorański, M. (2015). [Educational Apparatus: Networks, Discourses, Humans, Non-Humans]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* = Present – Man – Education. No. 4 (72), pp. 7-21. (In Polish, abstract in Eng.)
5. Olsen, B. (2010). *Kultura materialna po tekście* [Material Culture after Text]. In: E. Domańska (red.). *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki* [Theory of Knowledge about the Past Against the Background of Contemporary Humanities]. Poznań: Poznań Publ., pp. 561-592.
6. Braudel, F. (1999). *Historia i trwanie* [History and Duration]. Warsaw: Czytelnik Publ. 355 s.
7. Brown, K. (2016). *Plutopia. Atomowe miasta i nieznane katastrofy nuklearne* [Plutopia: Nuclear Families, Atomic Cities, and the Great Soviet and American Plutonium Disasters]. Wolowiec: Czarne Publ. 600 s.
8. Clark, D. (2011). *Zarazki, geny a cywilizacja. Jak epidemie ukształtowały świat w którym żyjemy* [Germs, Genes, & Civilization: How Epidemics Shaped Who We Are Today]. Katowice: Sonia Drag Publ. 296 s.
9. Diamond, J. (2012). *Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw* [Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies]. Warsaw: Prószyński i S-ka Publ. 424 s.
10. Foltz, R. C. (2010). *Czy przyroda jest sprawczą w znaczeniu historycznym? Historia świata, historia środowiska oraz to, w jaki sposób historycy mogą pomóc ocalić Ziemię* [Does Nature Have Historical Agency? World History, Environmental History, and How Historians Can Help Save the Planet]. In: E. Domańska (red.). *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki* [Theory of Knowledge about the Past Against the Background of Contemporary Humanities]. Poznań: Poznań Publ., pp. 555-586.
11. Mumford, L. (2012). *Mit maszyny. T. 1. Technika a rozwój człowieka* [Myth of the Machine: Technics and Human Development]. Warsaw: PWN Publ. 496 s.
12. Mumford, L. (2014). *Mit maszyny. T. 2. Pentagon władzy* [Pentagon of Power: The Myth of The Machine, Vol. II]. Warsaw: PWN Publ. 748 s.
13. Aberth, J. (2012). *Spektakle masowej śmierci. Plagi, zarazy, epidemie* [Spectacles of Mass Death, Diseases, Moraine, Epidemics]. Warsaw: Świat Książki Publ. 336 s.
14. Waal, F. De. (2016). *Bystre zwierzę. Czy jesteśmy dość mądrzy, aby zrozumieć mądrość zwierząt?* [Are We Smart Enough to Know How Smart Animals Are?]. Kraków: Copernicus Center Press. 438 s.
15. Baratay, É. (2014). *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii* [The Animal Point of View: Another Version of History]. Gdańsk: Publ. house in Podwórek. 380 s.
16. La Capra, D. (2010). *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce* [Return to the Question about What is Human and Animal]. In: E. Domańska (red.). *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki* [Theory of Knowledge about the Past Against the Background of Contemporary Humanities]. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010, pp. 417-474.
17. Bakke, M. (2012). *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu* [Bio-Transfigurations. Art and Aesthetics of Posthumanism]. Poznań: UAM Publ. 270 s.
18. Braidotti, R. (2014). *Po człowieku* [The Posthuman]. Warsaw: PWN S.A. Publ. 380 s.

19. Domanska, E. (2008) [Non-Anthropocentric Human Sciences and Thing Studies]. *Kultura Współczesna* = Contemporary Culture. No. 3, pp. 83–87. (In Polish, abstract in Eng.)
20. Haraway, D. (1998). *Manifest Cyborga* [Cyborg Manifesto]. *Magazyn Sztuki* = Art Magazine. No. 17. Available at: http://magazynsztuki.eu/old/archiwum/post_modern/postmodern_9.htm.
21. Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis–London: University of Minnesota Press. 440 p.
22. Latour, B. (2010) *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci* [Re-assembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory]. Krakow: Universitas Press. 448 p.
23. Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowoczesni* [We Have Never Been Modern]. Warsaw: Official publ. house. 204 s.
24. Sulikowski, A. (2013). *Posthumanizm a prawoznawstwo* [Posthumanism and Jurisprudence]. Opole: University Opolski Press. 238 s.
25. Wolfe, C. (2010). *What is Posthumanism?* Minneapolis–London: University of Minnesota Press. 400 p.
26. Harman, G. (2016). *Księżę sieci. Bruno Latour i metafizyka* [Prince of Networks: Bruno Latour and Metaphysics]. Warsaw: Foundation of August Count Cieszkowski. 392 s.
27. Böhme, H. (2012). *Fetyszyzm i kultura* [Fetishism and Culture]. Warsaw: PWN Scientific Publ. 494 s.
28. Hacking, I. (2015). *Konstrukcja społeczna „czego”?* [The Social Construction of What?]. In: E. Bińczyk, A. Derra, J. Grygień (red.). *Horyzonty konstrukttywizmu. Inspiracje, perspektywy, przyszłość* [Horyzonty Constructivism. Inspirations, Perspectives, Future]. Torun: Nicolaus Copernicus University of the Torun Scientific Publ., pp. 11–56.
29. Abriszewski, K. (2012). *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora- sieci Bruno Latoura* [Knowledge, Collectivity, Politics. Analysis of the Actor-Network Theory of Bruno Latour]. Krakow: Universitas Press. 498 s.
30. Krajewski, M. (2013). *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów* [They Are in the Life of Things... Sketches from the Sociology of Objects]. Warsaw: The Bęc Zmiana Foundation. 280 s.
31. Latour, B. (2012). *Klucz berliński albo jak robić słowa za pomocą rzeczy* [The Berlin Key or How to Do Words with Things]. In: K. Gutfrąński, A. Hendriks, I. Moreiry, A. Szyłak, L. Vergary (red.). *Materialność* [The Materiality]. Gdansk: Instytut Sztuki Wyspa Press., pp. 59–76.
32. Pickering, A. (2014). *Nowe ontologie* [New Ontologies]. In: E. Bińczyk, A. Derra (red.). *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów* [Studies on Science and Technology. Selection of Texts]. Torun: Nicolaus Copernicus University of the Torun Scientific Publ., pp. 243–262.
33. Nowak, A.W. (2013). *Mysleć globalnie, badać lokalnie. Tyrania chwili, przemoc strukturalna nowoczesny system-świat* [Think Globally, Study Locally. The Tyranny of the Moment, Structural Violence of the Modern System-World]. *Przegląd Kulturoznawczy* = Cultural Review. No. 2(16), pp. 148–166.
34. Latour, B. (1993). *Pasteurization of France*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press. 292 p.
35. Bińczyk, E. (2007). *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji* [An Image That Enslaves Us. Contemporary Language Approaches to Essentialism and the Problem of References]. Krakow: Universitas Press. 308 s.
36. Nowak, A.W. (2016). *Wyobrażenia ontologiczne. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych* [Ontological Imagination. Philosophical (re) Structure of the Social Sciences]. Poznan: UAM Publ. 416 s.

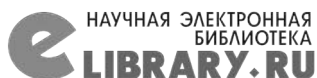
37. Abriszewski, K. (2013). *Kulturowe funkcje filozofowania* [Cultural Functions of Philosophizing]. Torun: Nicolaus Copernicus University of the Torun Scientific Publ. 390 s.
38. Welzer, H. (2010). *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?* [Climate Wars: What People Will Be Killed For in the 21st Century]. Warsaw: Political Critic's Publ. 280 s.
39. Klein, N. (2009). *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne* [The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism]. Warsaw: Muza S.A. Publ. 592 s.
40. Law, J. (2014). *Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ładu, strategia i heterogeniczność* [Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity]. In: E. Bińczyk, A. Derra (red.). *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów* [Studies on Science and Technology. Selection of Texts]. Torun: Nicolaus Copernicus University of the Torun Scientific Publ., pp. 215-242.

Translated from Polish by A.A. Polonnikov

The paper was submitted 03.05.18

Received after reworking 02.08.18

Accepted for publication 17.08.18



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2017, без самоцитирования**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	1,675
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,532
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,466 (2016)
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,034
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,934
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,765
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,639
ПЕДАГОГИКА	0,635
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,613
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,607
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,558
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,542 (2016)
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,318
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,295
АЛМА МАТЕР	0,291
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,274