

MAŁGORZATA KAMIŃSKA
ORCID: 0000-0003-1768-021X
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
e-mail: gosiam0@poczta.onet.pl

KONCEPCJE EDUKACJI W Dyskursie Posthumanistycznym

WPROWADZENIE

Myślenie o edukacji tradycyjnie kojarzy się z ideą humanizmu. Kształcenie i wychowanie w duchu humanistycznym jest postrzegane jako warunek *sine qua non* osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Pisał o tym swego czasu Zbigniew Kwieciński: „Tylko bowiem od mądrze urządzonej i prowadzonej edukacji humanistycznej, to znaczy od kształcenia, wychowania i uczenia się zależy wdrożenie do człowieczeństwa, na które składają się refleksyjność i autonomia moralna, kultura relacji społecznych nasyconych troską i odpowiedzialnością oraz przygotowanie do aktywnego obywatelstwa, zdolność do krytycznego osądu zdarzeń i procesów oczyszczonych z ideologii i fundamentalizmów”¹. Według Heleny Pedersen „edukacja jako projekt humanistyczny często wiąże się z ogólną ideą edukacji jako czegoś z natury «dobrego», co może w jakiś sposób sprawić, że staniemy się lepszymi ludźmi”². Czy rzeczywiście tak się dzieje? Czy dzięki edukacji humanistycznej stajemy się (lepszymi) ludźmi? Czy owocuje ona pełnią człowieczeństwa w wymiarze indywidualnym i ogólnoludzkim? Czy nabywamy oczekiwanych cech i umiejętności? Czy potrafimy być refleksyjni, niezależni myślowo i moralnie? Czy jesteśmy odpowiedzialni i kulturowo przygotowani na przyszłość? Czy emanujemy troską o siebie i innych, o nasze otoczenie, o środowisko, które dzielimy z innymi organizmami? Czy mamy świadomość globalnych zagrożeń

¹ Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 34.

² H. Pedersen, *Genealogy of the Posthuman. Education*, 2016, <https://criticalposthumanism.net/education> [dostęp: 15.02.2022].

i kryzysów, które w niedalekim czasie będą (a może są już) sprawdzianem naszego człowieczeństwa?

Warto przytoczyć kilka faktów i danych. Naukowcy alarmują, że w ciągu ostatnich 50 lat liczba ludności na świecie zwiększyła się prawie dwukrotnie. Fauna i flora zmniejszyła się o 60%. Pomiarów temperatury powietrza przy powierzchni Ziemi prowadzone są na wystarczająco dużym obszarze, by można było wnioskować o globalnych zmianach klimatu od połowy XIX wieku. W ostatnich 40 latach do pomiarów dokonywanych przy powierzchni, zarówno na lądach, jak i na morzach, doszły pomiary (a raczej zdalne obserwacje) satelitarne. Choć różne serie pomiarowe różnią się technikami pomiarowymi, stopniem pokrycia pomiarami powierzchni Ziemi oraz sposobami obróbki i analizy danych, to zgodnie pokazują, że od drugiej połowy XIX wieku średnia temperatura powierzchni naszej planety wzrosła o około 1°C, szczególnie szybko rosnąc w ostatnich dekadach. Oprócz bezpośrednio mierzonych temperatur powietrza przy powierzchni Ziemi o postępującym ociepleniu świadczy wiele innych obserwacji, takich jak przesuwanie się stref klimatycznych, zanik lodu morskiego w Arktyce (w ciągu ostatnich 70 lat temperatura w okolicach Arktyki rośnie najszybciej na świecie; w tym tempie do 2040 roku Ocean Arktyczny zostanie latem pozbawiony lodu), topnienie lądolodów Grenlandii i Antarktydy oraz lodowców, wzrost poziomu oceanów, coraz częstsze fale upałów, nagrzewanie się oceanów od powierzchni w głąb, taniecie wieloletniej zmarzliny (kiedyś nazywanej „wieczną”), migracje gatunków w kierunku biegunów i na wyższe wysokości³. Powoli zanika bioróżnorodność, ubożeje poziom zalesienia. Wycinamy lasy pod zyskowne uprawy i pastwiska. Nawet 20% światowej emisji dwutlenku węgla spowodowane jest przez karczowanie i wypalanie oraz rabunkową gospodarkę leśną⁴. Jeszcze nigdy w historii ludzkości równowaga w naturze nie była tak bliska załamania.

Nadmierna eksploatacja złóż mineralnych i paliw kopalnych przez człowieka przyczynia się do kryzysu energetycznego. Zwiększeniu liczby ludności na Ziemi towarzyszy widmo braków żywności i wody, choć w społeczeństwach wysoko rozwiniętych poziom konsumpcji towarów i usług wykracza daleko poza racjonalne potrzeby. Nasila się zjawisko nierówności społecznych, co w powiązaniu z konfliktami zbrojnymi prowadzi do kryzysu migracyjnego. W światowej polityce gwałtownie wzrasta ryzyko upowszechniania się doktryn populistycznych i autokratycznych, co z kolei generuje problemy w globalnej gospodarce. Mamy rozwinięte technologie i postęp medycyny, a jednocześnie pojawienie się nowego

³ Fundacja Aeris Futuro, *Czy klimat się ociepla?*, 2018, <https://aerisfuturo.pl/projekt/czy-klimat-sie-ociepla> [dostęp: 15.02.2022].

⁴ Fundacja Aeris Futuro, *Klimat a bioróżnorodność – część 1*, 2018, <https://aerisfuturo.pl/projekt/klimat-a-bioroznorodnosc> [dostęp: 15.02.2022].

wirusa dziesiątkuje populację ludzi na świecie, przy czym mniej więcej połowa z nich kwestionuje skuteczność szczepień, jednego z ważniejszych osiągnięć nauki, *notabene* podpierając się między innymi argumentem o prawie człowieka do wolności. Nowoczesne technologie pozwalają konstruować już nie tylko roboty, lecz roboty humanoidalne (zdaniem naukowców z Uniwersytetu w Osace z powodzeniem będą mogły koegzystować z ludźmi w przyszłości), postępują algorytmizacja i cyfryzacja życia oraz pracy człowieka, a zastosowanie sztucznej inteligencji nie jest już odległym, abstrakcyjnym projektem. Stworzyliśmy e-świat, e-edukację, e-pracę, e-medycynę, e-usługi, e-handel. Paradoksalnie zjawisko pandemii COVID-19 przyspieszyło wiele tych procesów.

Czy w obliczu tych zjawisk nie zmienia się nasze człowieczeństwo? Czy w obliczu dziejącej się na naszych oczach katastrofy ekologicznej i zmian technologicznych potrafimy wyzbyć się antropocentrycznego egoizmu, któremu jak widać nie zapobiegła edukacja w duchu humanizmu? Czy – jak pyta Zbigniew Kwieciński – „zmierzymy do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, czy może przeżyjemy właśnie «dewolucję człowieka»”⁵? Moim zdaniem zapędziliśmy się w wyścigu cywilizacyjnym, przejęliśmy upragnioną, mityczną kontrolę (władzę) nad światem, osiągnęliśmy dominację gatunkową na planecie, a zarazem przestaliśmy rozglądać się wokół siebie i, co istotne, zapomnieliśmy o prostej zasadzie: każde działanie ma swój, mniej lub bardziej przewidywalny, skutek. Wydaje się, że straciliśmy jako ludzie instynkt samozachowawczy, przestaliśmy reagować na sygnały ostrzegawcze. Mało refleksyjnie postąpiliśmy, wyznaczając twarde granice: my – ludzie i reszta świata. W wielu kwestiach deprecjonuje się wiedzę naukową, choć w innych przypadkach ochocho z niej korzysta, np. w codziennym życiu, komunikacji, transporcie, edukacji, dbaniu o zdrowie, kondycję i wygląd. Często wiedza ekspercka ustępuje miejsca pseudowiedzy. Mętnieją granice między wiedzą i antywiedzą, między prawdą i postprawdą, między światem rzeczywistym i światem wirtualnym. Tworzy się równoległy świat wiedzy i nauki, kreowany przez cyfrowe media i pseudospecjalistów, którzy nie mają oporów przed upowszechnianiem fałszywych faktów, teorii spiskowych, poglądów ekstremistycznych, manipulowaniem informacjami w taki sposób, aby trafiały one na podatny grunt ludzkich emocji i instynktów. Nasz potencjał intelektualny nie nadąża za zmianami, które sami wygenerowaliśmy. Dorobek nauki toruje nam drogę do podboju kosmosu na wielką, komercyjną skalę, a wciąż nie potrafimy skutecznie radzić sobie z zagrożeniami cywilizacyjnymi, skupiając się przede wszystkim na neutralizacji skutków wywołanych bezmyślną eksploatacją i degradacją otoczenia. To tak jakbyśmy świadomie nie troszczyli się o własny dom, doprowadzili do jego dewastacji, a potem szybko szukali nowego do zasiedlenia. Czy mają

⁵ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 8.

zatem rację zwolennicy ruchu posthumanistycznego, którzy proponują alternatywne spojrzenie na człowieka i człowieczeństwo? Czy powinna nastąpić dekonstrukcja człowieczeństwa w duchu humanizmu inkluzyjnego zamiast humanizmu ekskluzywnego? Czy idee edukacji humanistycznej powinny ustąpić nowym koncepcjom posthumanistycznym w rodzaju np. edukacji nieantropocentrycznej czy wychowania do humanitaryzmu międzygatunkowego? Jak rozumieć nowe odczytanie humanizmu w edukacji?

KRYZYS PANDEMICZNY JAKO PRZESILENIE CYWILIZACYJNE.
PRZYCZYNEK DO REFLEKSJI POSTHUMANISTYCZNEJ

Kryzys spowodowany pandemią COVID-19 wyostrzył obraz problemów i wyzwań, z jakimi ludzkość powinna się zmierzyć. Był swego rodzaju przełomem, przesileniem cywilizacyjnym, kiedy „świat się zatrzymał”. Oprócz poczucia zagrożenia, lęku przed chorobą i śmiercią uwidocznił, jak samotny i bezradny może być człowiek. Uświadomił ludziom w dość brutalny sposób, jak cienka jest granica między życiem i śmiercią, i że nasze antropocentryczne nastawienie do świata nagle słabnie, traci swoją moc sprawczą, bo przestaje chronić i dawać poczucie przewagi cywilizacyjnej. Przymus izolacji, dystansu społecznego obudził na nowo rozterki egzystencjalne, zdestabilizował codzienne życie, pracę i naukę, wytrącił ludzkość ze stanu „uśpienia cywilizacyjnego”, bezpiecznej, wygodnej „równowagi istnienia”, i uświadomił „wzajemne połączenie istnień”. Zaczęliśmy patrzeć na wszystko, co dzieje się wokół nas z innej perspektywy. Jak zauważa filozofka Francesca Ferrando: „staliśmy się swoim własnym lustrem i zaczęliśmy dostrzegać to, czego wcześniej nie chcieliśmy widzieć”⁶. Zostaliśmy niejako zmuszeni do rewizji dotychczasowych nawyków, przyzwyczajzeń, rytuałów wpisanych w nasz społeczny kod gatunkowy. Kryzys pandemiczny uświadomił nam, jak bardzo potrzebujemy wzajemnych relacji międzyludzkich, ale także jak mocno jesteśmy sprężynieni z tym, co nie-ludzkie wokół nas. W większym stopniu zaczęliśmy zauważać, że jesteśmy częścią przyrody i to do niej tłumnie „uciekaliśmy” przed zagrożeniem; że komunikacja cyfrowa za pomocą technologii informacyjnych nie jest tylko wyborem, ale koniecznością, i że narzędzia informatyczne nie są tylko dodatkiem do życia. Podobnie jak zwierzęta i rośliny, z którymi – jak się okazało – łączy nas nie tylko wspólne bytowanie, ale także współzależność. W obliczu kryzysu pandemicznego świat mocno i niespodzie-

⁶ R. Hassan, F. Ferrando, H.B. Ducros, *An Interview about Posthumanism in a Time of Crisis*, „EuropeNow” Interviews, 2021, <https://www.europenowjournal.org/2021/11/07/an-interview-about-posthumanism-in-a-time-of-crisis> [dostęp: 15.02.2022].

wanie „skurczył się”, a myśli i działania zostały zredukowane do gorączkowych poszukiwań odpowiedzi na pytanie: jak przetrwać? W wielu kwestiach musieliśmy zmienić priorytety, a oczywiście dotąd wybory i decyzje zyskały zupełnie inny wymiar. Jednocześnie w tej swoistej „walce o przetrwanie” mogliśmy z większą uwagą i krytyczną refleksją przyjrzeć się innemu zjawiskom kryzysowym: wpływie nieodpowiedzialnej działalności człowieka na zmiany klimatu i wynikające z tego globalne konsekwencje, ograniczenia w dostępie do dóbr i usług, nierówności społeczne, dysfunkcje systemu edukacji i ochrony zdrowia. W mojej opinii pokazało to nie tylko w jak dynamicznym i nieoczywistym świecie żyjemy, ale również stało się kulturowym wyzwaniem, przyczynkiem do posthumanistycznej refleksji nad rolą człowieka w kreowaniu zmian cywilizacyjnych, zwłaszcza w odniesieniu do koncepcji i strategii edukacyjnych.

POSTHUMANISTYCZNE ODCZYTANIE EDUKACJI

Odczytanie znaczenia posthumanizmu w edukacji nie jest łatwym zadaniem. Dlaczego? Bo jak słusznie zauważa Siân Bayne:

posthumanizm szeroko zajmuje się kwestionowaniem ludzkiej wyjątkowości i fundamentalnej roli „ludzkości”, tak jak została ona skonstruowana we współczesności. Odrzucając jakiegokolwiek wyraźne rozróżnienie między „naturą” a „kulturą”, działa przeciwko dualizmowi i binariom, z których zwykliśmy czerpać, aby zdefiniować, co to znaczy być człowiekiem. W tym sensie jest to – w swojej skrajnej wersji – radykalnie sprzeczne z często redukującym transhumanizmem, który zakłada, że technologiczne „ulepszenie” ludzkiego ciała może nastąpić bez fundamentalnego ponownego przemyślenia samej ludzkiej podmiotowości⁷.

Trudność polega na tym, że posthumanizm bywa utożsamiany z transhumanizmem, a to stanowi spory kłopot w identyfikowaniu problematyki w płaszczyźnie edukacyjnej. Kolejna trudność wiąże się z utrwalonym w tradycji pedagogicznej statusem edukacji humanistycznej, o czym pisałam we wprowadzeniu. Trudnym zabiegiem jest także wyłonienie w literaturze przedmiotu, zarówno polskiej, jak i zagranicznej, jednolitej definicji posthumanizmu ze względu na różnorodność kontekstów i źródeł (filozoficzne, antropologiczne, biologiczne, kulturowe).

Obszerny i szczegółowy przegląd interpretacji, nurtów i koncepcji posthumanistycznych znajdujemy w publikacji Małgorzaty Obryckiej. Zakłada ona, że

⁷ S. Bayne, *Posthumanism: A navigation aid for educators*, „Journal for Research and Debate” 2018, Vol. 1, No. 2, s. 1, <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/posthumanism-a-navigation-aid-for-educators> [dostęp: 15.02.2022].

główne kierunki analiz w posthumanizmie są wyznaczane przez takie kategorie jak: krytyka humanistycznego ograniczenia kategorii człowieka; zmiana koncepcji podmiotu (odejście od podmiotu rozumianego jako świadomość na rzecz podmiotu relacyjnego); podważanie dominującej pozycji esencjalizmu; zmiana europocentrycznego usytuowania modelu cywilizacji; rola nowych technologii w zmianie podstawowej, biologicznej i poznawczej formy funkcjonowania człowieka; analiza śmierci jako wartości; zniesienie dualizmu natura – kultura⁸.

Trzeba podkreślić, że w tym nurcie człowiek przestaje być „miarą wszechrzeczy”, zostaje włączony w sieć relacji międzygatunkowych i międzyprzedmiotowych, zanikają podziały typu ludzkie i nie-ludzkie, podmiot – przedmiot, organiczne – nieorganiczne. Można powiedzieć, że człowiek staje się „częścią wszechrzeczy” i nic, co nie-ludzkie nie jest mu obce. W ujęciu Pramoda K. Nayara:

posthumanizm krytyczny to przenicowanie wizji humanistycznej. Człowiek jest konstruktem społecznym, jest symbiotyczny, uzależniony od relacji z innymi i otoczeniem, rozproszony/sięciowy, niegotowy, współwoluujący, w wiecznej negocjacji ze światem i innymi gatunkami⁹.

Redefinicja biowartości poprzez dekonstrukcję klasycznych dla antropocentryzmu opozycji (męskie/żeńskie, ludzkie/zwierzęce, ludzkie/roślinne, organiczne/ nieorganiczne) jest działaniem przygotowawczym pod projekt społeczny, który Nayar nazywa „kosmopolityzmem gatunkowym”. Jego podstawowym założeniem jest, że „wszystkie gatunki są zawsze już węzłami i przecięciami [*nodes and intersections*] w kontinuum, przepelnione zapożyczonymi [od innych gatunków] cechami, genami i zachowaniami [...]”.

To wizja wspólnoty wolnej od rasizmu, seksizmu, dyskryminacji gatunkowej. To forma komunitaryzmu, do którego współtworzenia zaproszone zostają „wszystkie formy życia”¹⁰.

WYCHOWANIE DO HUMANITARYZMU MIĘDZYGATUNKOWEGO, USPOŁECZNIENIE EKOLOGICZNE I PEDAGOGIKA LASU

W konwencję posthumanizmu krytycznego wpisuje się w koncepcja wychowania do humanitaryzmu międzygatunkowego, o której pisze Małgorzata Obrycka. Koncepcja ta wynika – jej zdaniem – z „rozumienia potrzeby i odczuwania satysfakcji z bycia częścią znacznie większej zbiorowości istot biologicznych – ludzkich i zwierzęcych”¹¹, a jej celem jest „ukazanie dzieciom, młodzieży, jak również osobom dorosłym, że to od nas zależy, jakie znaczenia będziemy nadawać zjawiskom, które nas na co dzień otaczają, w tym fenomenom w postaci odmiennych od nas

⁸ M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 251.

⁹ Za: K. Hoffmann, *Posthumanizm według Pramoda K. Nayara*, „Czas Kultury” 2014, nr 3, s. 154.

¹⁰ Tamże, s. 161.

¹¹ M. Obrycka, dz. cyt., s. 386.

form życia”¹². Trzonem koncepcji jest wychowanie etyczne powiązane z ideą posthumanizmu i redukcją antropocentrycznego egoizmu. To próba stworzenia wizji edukacji opartej na postulatach *etyki posthumanistycznej* oraz ukierunkowanej na *emancypacyjny zwrot*. Wyraźnie odwołuje się ona do wspomnianej redefinicji biowartości i projektu „kosmopolityzmu gatunkowego”. Wymaga to nie tylko etycznego i kulturowego przesunięcia punktu ciężkości w interpretacji pojęcia człowieczeństwa, ale także zmiany teorii i praktyki pedagogicznej w stronę

ochrony i zabezpieczenia ludzkiej, jak i nie-ludzkiej egzystencji; poważania i uznania, niezależnie od reprezentowanego gatunku; towarzyszenia, pielęgnacji oraz *opiekuństwa* – szczególnie wobec słabszych; dojrzałości oraz samodzielności, aby w rezultacie chronić oraz przeciwstawiać się wszystkim formom przemocy – skierowanej wobec ludzi oraz zwierząt; umiejętności postrzegania i współtworzenia praw, zwyczajów czy nawet nawyków; rozumienia sensu obowiązków społecznych – również obowiązków ludzkich wobec innych form życia; ogólne kompetencje aksjonormatywne; umiejętności rozumienia i nadania własnej, a jednocześnie uzasadnionej interpretacji relacjom człowieka z przyrodą¹³.

Skierowanie pedagogicznego namysłu na relacje człowieka ze zwierzętami i przyrodą wydaje się nie być ideą nowatorską. Znamy przecież pojęcia edukacji ekologicznej czy edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, prawa zwierząt są obecne w dyskursie publicznym i przepisach prawa, choć ujawniają się przede wszystkim w kontekście złych, okrutnych, niehumanitarnych zdarzeń i sytuacji w relacjach człowiek – zwierzę. Nasuwa się jednak wątpliwość, czy to wystarczy, gdy istnieje realne zagrożenie wystąpienia katastrofy ekologicznej, rozpadu ekosystemów spowodowanego zanikaniem wielu gatunków zwierząt, odbieraniem im miejsc do życia i rozwoju, utrudnianiem migracji, ograniczaniem dostępu do pożywienia poprzez niwelowanie bioróżnorodności. Wydaje się, że w obliczu takich przesłanek budzenie świadomości ekologicznej w toku dostarczania wiedzy straciło na aktualności lub – co gorsza – opatrzyło się tak, że stało się działaniem pozornym w edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Konstruktywne zaangażowanie w postaci proekologicznych działań obywatelskich widzę tu przede wszystkim w środowiskach organizacji pozarządowych – międzynarodowych, ale także ogólnopolskich i lokalnych. Wiele z nich powstaje z inicjatywy młodych ludzi (Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, Ekologiczne Forum Młodzieży, Młodzi dla EKO). To pocieszające, bo jak twierdzi David Attenborough: „nie może być większego dziedzictwa niż zapewnienie młodym ludziom narzędzi, których potrzebują do ratowania naszej planety”¹⁴.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 390.

¹⁴ D. Attenborough, *A Life On Our Planet*, <https://www.filmweb.pl/film/David+Attenborough%3A+%C5%BBycie+na+naszej+planecie-2020-850417> [dostęp: 3.08.2022].

W koncepcji wychowania do humanitaryzmu międzygatunkowego dostrzegam realizację idei *uspołecznienia ekologicznego*, które można interpretować jako socjalizację do szerszych systemów o charakterze ponadgatunkowym, jako przygotowanie do życia wspólnotowego w świecie niehierarchicznym, opartym na relacjach i więziach eko-społecznych wychodzących poza ramy międzyludzkie. W gruncie rzeczy chodzi tu o budowanie świadomości postekologicznej, która pozwala człowiekowi zrozumieć jego transformatywny stosunek do świata nie-ludzi i synergiczne z nim powiązanie. Pozwala myśleć perspektywicznie i refleksyjnie o nierozzerwalnym związku między naturą i kulturą i o konsekwencjach, jakie z niego wynikają. Uspołecznienie ekologiczne pomaga przewyciężyć gatunkowy egoizm i antropocentryczną megalomanię, szczególnie w dobie przesilenia cywilizacyjnego. A w konsekwencji rzuca wyzwanie naszemu człowieczeństwu oraz edukacji humanistycznej jako tej, która powinna umożliwiać proces *stawania się* (lepszymi) ludźmi.

W tym nurcie rozwija się również pedagogika lasu, w której powraca się do środowiska lasu jako przestrzeni edukacyjnej – wielowymiarowej, wieloznacznej, wielowartościowej. Zwraca się uwagę na potrzebę humanizacji lasu, na wzmacnianie dialogowego charakteru kontaktów i relacji człowieka z lasem, uczenia się lasu w lesie. Jest to swoista kategoria wychowania w naturze, dla natury i poprzez naturę. W wielu aspektach odwołuje się zatem do naturalistycznej wizji pedagogiki Nowego Wychowania, choć wydaje się, że jednocześnie w istotny sposób poszerza ją o współczesne problemy związane z antropocentrycznym deficytem doświadczania natury w życiu człowieka. W widoczny sposób można było to zauważyć w sytuacji izolacji pandemicznej, gdy uciekaliśmy do lasu w poszukiwaniu terapeutycznego oddechu, poczucia swobody, przestrzeni. Jak zauważa Bogusław Śliwerski, ruch naturalistycznej myśli pedagogiki lasu od lat dynamicznie rozwija się z powodzeniem w takich krajach, jak: Austria, Niemcy, Wielka Brytania, Czechy, Słowacja, Finlandia¹⁵. Konwencja edukacyjna pedagogiki lasu aktualizuje się w obszarze edukacji leśnej, *outdoor education, environmental education, adventure education*, ale także w dobrze znanym skautingu. W Polsce od wielu lat realizowany jest program zielonych szkół, powstają leśne przedszkola, choć trudno oceniać te działania w kategorii spójnej i utrwalonej wizji pedagogiki lasu. Warto zatem śledzić rozwijanie się tej orientacji i mieć nadzieję, że nie pozostanie ona jedynie kolejną wersją edukacji ekologicznej czy przyrodniczej.

¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wykład, <https://www.impulsoficyna.com.pl/blog/pedagogika-lasu-wyklad-prof-boguslaw-sliwerski-b179.html> [dostęp: 3.08.2022].

EDUKACJA POSTHUMANISTYCZNA I NIEANTROPOCENTRYCZNA

Niektórzy badacze wskazują na potrzebę de-antropocentryzacji humanistyki na rzecz budowania posthumanistyki. Zdaniem Ewy Domańskiej:

nie chodzi rzecz jasna o wyrugowanie człowieka z badań, lecz raczej o odejście od humanistycznej wizji człowieka jako miary wszechrzeczy i centrum zainteresowań badawczych i stworzenie projektu humanistyki nie-antropocentrycznej. Już samo to sformułowanie budzi zastrzeżenia przez swoją paradoksalność. Dla wielu pomysł ten wydaje się zarówno absurdalny, jak i podważający ideę istnienia humanistyki jako dziedziny wiedzy samej w sobie. Jednak dla eksperymentatorów poszukujących nowych propozycji badawczych interdyscyplinarna *technoscience* ze swoistym rozumieniem człowieka – ukonstytuowanego z rzeczy oraz dla rzeczy – i podejmowanymi w kontekście technologii rozważaniami o gatunkowej odmienności człowieka i rzeczy, ich obiektywizacji i alienacji, staje się alternatywą dla klasycznych badań nad różnicami pomiędzy ludźmi, prowadzonych przez historię, antropologię czy/i socjologię¹⁶.

Pojawiają się pytania o reinterpretację pojęcia podmiotowości w przypadku zjawisk, które wymykają się teorii humanistycznej, np. ludzie niepełnosprawni wyposażeni w biogeniczne protezy organów, dzięki którym mogą brać udział w aktywnościach zarezerwowanych do niedawna tylko dla osób pełnosprawnych, ludzie „ubrani” w egzozoskielety, ludzie żyjący z przeszczepionymi zwierzęcymi organami i wszczepionymi zamiennikami organów wytworzonych w technologii 3D czy wreszcie syntetyzowanie diamentów z ludzkich prochów. Jak pisze Domańska: „w świecie pojawiają się realne podmioty, które nie przystają do znanych nam toposów, tymczasem humanistyce brakuje narzędzi teoretycznych pozwalających na ich opis i interpretację”¹⁷. Do reinterpretacji pojęcia podmiotu i podmiotowości skłaniają – zdaniem Nayara – „gwałtowne przemiany technologiczne, umożliwiające klonowanie, cyborgizację, transplantacje międzygatunkowe et cetera. Posthumanizm to zatem, z jednej strony, «kondycja ontologiczna» dzisiejszego człowieka, z drugiej – nowy sposób «ujmowania» go”¹⁸.

Patrząc na pojęcia podmiotu i podmiotowości w perspektywie pedagogicznej, warto podkreślić, że w posthumanizmie – jak zauważa Obrycka – „kategoria *podmiotu* jest interpretowana w odniesieniu do nurtu nazywanego ekofilozofią. W tym wymiarze opracowane ramy teoretyczne posthumanizmu kierują naszą uwagę na kategorię *witalności* wszystkich istot żywych. Ta witalność to *zoe*, a to pojęcie, zgodnie z posthumanistycznym rozumieniem, przekracza definicyjne powszechnie obowiązujący termin *bios*”¹⁹. Oba terminy analizuje Maksymilian

¹⁶ E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, t. 57, nr 3, s. 11.

¹⁷ Tamże, s. 13.

¹⁸ Za: K. Hoffmann, dz. cyt., s. 154.

¹⁹ M. Obrycka, dz. cyt., s. 260.

Chutorański: „*Zoe* – życie codzienne, biologiczne, zamknięte w granicach tego, co prywatne – każde życie, nie tylko ludzkie. *Bios* – życie ludzkie we właściwym sensie – życie racjonalne, dyskursywne, życie publiczne”²⁰. Oba terminy stają się tłem dla krytycznego podejścia do pedagogiki antropocentrycznej i osiągania pełni człowieczeństwa jako celu edukacji humanistycznej. Zdaniem Chutorańskiego:

pomiędzy *zoe* i *bios* upada pedagogika antropocentryczna, bo znajduje się ona właśnie na wciąż ustanawianym „między” życiem zwyczajnym a życiem „dobrym”. Pedagogika problematyzuje podmiot „w zmianie” właśnie dzięki temu dystansowi między biologią i biografią oraz między życiem zwyczajnym i życiem, które warto przeżyć jako Człowiek, między naturą i kulturą. I dlatego być może jest największą strażniczką przed życiem, którego nie warto przeżyć (w ten sposób), wpisując swoje powołanie w troskę o podnoszenie istot ludzkich²¹.

W ślad za tym podąża koncepcja edukacji posthumanistycznej i nieantropocentrycznej, która

może być wyczulona nie na poszczególne rozwijające się podmioty, czy też ludzi, ale na pewne nieokreśloności (Lewis, Kahn), pewne rodzaje doświadczeń, w których podział na to, co ludzkie i na to, co nieludzkie nie jest podstawowy, nie determinuje wydarzenia i jest otwarty na pojawienie się nowych intensywności, nowych form wiedzy/działania/życia. Gdzie wzajemna obcość wymaga zawieszenia tego, co uznane i poszukiwania nowego sposobu artykulacji, a przy tym pozwala na eksperymentowanie z własną podmiotowością²².

Podstawą edukacji nieantropocentrycznej jest dekonstrukcja myślenia o relacji człowieka ze światem, który jest więcej niż ludzki, „w którym relacje, materialność, życie, rzeczy, biologiczni Inni zostają uznani nie tylko za przeszkody, warunki czy środki, ale także za (współ)budowniczych i (współ)twórców”²³. To oznacza, że zmienia się płaszczyzna rozumienia sensu edukacji, sensu pracy pedagogicznej, zmienia się ontologia edukacyjna – na „płaską” i „relacyjną” w myśl teorii Aktora – Sieci. Według Chutorańskiego

ontologia jest płaska, bo każde każdy byt traktować *na serio* jako rzeczywisty i zdolny do wywoływania zmiany w układzie, którego jest częścią, jest relacyjna, bo zakłada, że istnieją jedynie relacje, a kiedy stają się one stabilne, nazywamy je aktorami: uczniami, nauczycielami, rodzicami, ale również samochodami, pralkami czy ideologiami. Nie mamy wątpliwości, że chodzi o poszczególne byty, dopóki nic nie zakłóci trwałej relacji sieci, której jest częścią. Kiedy trwałość sieci jest zagrożona, aktor rozpada się i widoczne stają się powiązania (i inni aktorzy)²⁴.

²⁰ M. Chutorański, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2020, s. 100.

²¹ Tamże, s. 107.

²² Tamże, s. 119.

²³ Tamże, s. 123.

²⁴ Tamże, s. 134.

O konsekwencjach tak rozumianej ontologii dla edukacji pisze Bayne, zauważając, iż zmienia się sposób, „w jaki rozumiemy środowiska uczenia się w szkołach i uniwersytetach jako wyłaniające się i aktywnie współtworzone przez ludzkich i nie-ludzkich agentów i byty”²⁵. Kwestionowane jest zatem

przyjmowane w wielu praktykach edukacyjnych założenie, że podmiot ludzki może być postrzegany jako odrębny od przedmiotów wiedzy, którymi się zajmuje. Wiedza w ujęciu humanistycznym to kwestia dokładnego odwzorowania tych obiektów, nad którymi mamy przewagę jako autonomiczni obserwatorzy. Dla posthumanizmu ten rozdział podmiotu i przedmiotu jest już nie do utrzymania – obserwator jest nierozdzielnie włączony w obserwowany system, człowiek zostaje nieodwołalnie rozciągnięty w sieci, w które jest uwikłany, a ponieważ nie jest już możliwe wyizolowanie ludzkiej świadomości z jego otoczenia społecznego i technologicznego, nie jest już możliwe reprezentowanie wiedzy o tym środowisku z pozycji zewnętrżności²⁶.

Otwiera się tu zatem przestrzeń dyskursu posthumanistycznego na pedagogikę nie(tylko)ludzką, która

provokuje do badań przekraczających wyzwania wyznaczone przez odziedziczone kategorie pedagogiczne, metodologie, dystynkcje. Prowadzi do zakwestionowania granicy między podmiotami i przedmiotami edukacji oraz poznawczego uprzywilejowania tego, co znajduje się po ludzkiej stronie (kultura, relacje społeczne, narracje, wywiady etc.). Jeśli nie działa wyłącznie człowiek, ale działają też aktorzy, asamblaże, urządzenia rozumiane jako splecione relacje, jeśli umysły nie są oddzielone od ciał i środowisk, afektów, a poznawanie i działanie rezonują, to tradycyjne humanistyczne „punkty wyjścia” okazują się niewystarczające²⁷.

W tej wersji posthumanistycznego opisu i interpretacji pedagogicznego sprawstwa pojawiają się takie pojęcia, jak: pedagogika bliskiego i dalekiego zasięgu, pedagogika rzeczy, pedagogika wspólnoty, wyobraźnia pedagogiczna. Wydaje się, że kategoria wyobraźni pedagogicznej ma istotne znaczenie w odkrywaniu sensu edukacji jako przedmiotu badań pedagogiki nieantropocentrycznej. Przekraczanie granic poznawczych, ontologicznych, normatywnych wymaga „zdolności do brania w nawias obowiązujących rozstrzygnięć pedagogicznych dotyczących przedmiotu, metodologii i aksjologii. W jej ramach, otwierając się na eksperymentalne onto-metodologie, nieustannie stawia się pytania o podstawowych aktorów edukacyjnych zbiorowości i o to, co mogą oni zrobić dla wspólnego świata”²⁸. Zmiana łączy się z nowym odczytywaniem znaczeń i kontekstów, dekonstrukcją bezpiecznego, ustalonego ładu. Wymaga zatem poznawczego otwarcia, krytycznej refleksji i głębszego wnikięcia w sens projektowania edukacji. Wymaga wraz-

²⁵ S. Bayne, dz. cyt.

²⁶ Tamże, s. 4.

²⁷ M. Chutorąński, dz. cyt., s. 199.

²⁸ Tamże, s. 224.

liwości, empatii, wyobraźni. Prowokuje do odważnego stawiania pytań, inspirujących do dyskusji i namysłu pedagogicznego nad edukacją w dobie przesilenia cywilizacyjnego.

PODSUMOWANIE

Celem rozważań była próba ukazania problemu edukacji w perspektywie zjawisk, zdarzeń i procesów pozornie nieedukacyjnych, pozornie dziejących się gdzieś obok w wymyślonej przestrzeni, pozornie wykraczających poza bliższe i dalsze cele edukacyjne. W gruncie rzeczy chodzi tu o wyobrażenie przyszłości pedagogicznego sprawstwa i zastanowienie się nad tym nie czy, ale jak powinna przebiegać dekonstrukcja myślenia o edukacji w XXI wieku. Posthumanistyczne koncepcje i postulaty wynikają nie z tego, że świat zmienia się samistnie i bezwolnie, a ludzkość ewoluuje razem z nim, ale dlatego, że to człowiek zmienia świat, często czyniąc to bezrefleksyjnie, bezdusznie kierując się antropocentrycznym egoizmem i brakiem poczucia wspólnotowości, świadomości współistnienia, współycia z Innymi. Kreujemy kryzys za kryzysem, przechodząc na coraz wyższe poziomy technologicznej drabiny i zaspokajając swoje własne potrzeby cywilizacyjne, zapominając o międzypokoleniowej i międzygatunkowej solidarności, instrumentalnie traktując świat nie-ludzki. Dlatego właśnie – moim zdaniem – potrzebujemy nowego myślenia o pedagogicznym sprawstwie, podmiotowości, uspołecznieniu, o aksjologicznej i ontologicznej warstwie interpretowania edukacji. Nowe idee edukacyjne nie zawsze są zupełnie nowe. Niosą ze sobą mniej lub bardziej rewolucyjne postulaty, czasami na nowo formatują istniejące koncepcje. Z reguły jednak stanowią pewien poznawczy impuls do poszukiwania nowych dróg i strategii kształcenia i wychowania. Być może są potencjałem posthumanistycznego rozumienia edukacji w budowaniu lepszego świata z ludźmi, a nie tylko dla ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Attenborough D., *A Life On Our Planet*, 2020, <https://www.filmweb.pl/film/David+Attenborough%3A+%C5%BBycie+na+naszej+planecie-2020-850417> [dostęp: 3.08.2022].
- Bayne S., *Posthumanism: A navigation aid for educators*, „Journal for Research and Debate” 2018, Vol. 1, No. 2, s. 1–7, <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/posthumanism-a-navigation-aid-for-educators> [dostęp: 15.02.2022].
- Chutorzański M., *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2020.

- Domańska E., *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, t. 57, nr 3, s. 9–21.
- Hassan R., Ferrando F., Ducros H.B., *An Interview about Posthumanism in a Time of Crisis*, „EuropeNow” Interviews, 2021, <https://www.europenowjournal.org/2021/11/07/an-interview-about-posthumanism-in-a-time-of-crisis> [dostęp: 15.02.2022].
- Fundacja Aeris Futuro, *Czy klimat się ociepla?*, 2018, <https://aerisfuturo.pl/projekt/czy-klimat-sie-ociepla> [dostęp: 15.02.2022].
- Fundacja Aeris Futuro, *Klimat a bioróżnorodność – część 1*, 2018, <https://aerisfuturo.pl/projekt/klimat-a-bioroznorodnosc> [dostęp: 15.02.2022].
- Hoffmann K., *Posthumanizm według Pramoda K. Nayara*, „Czas Kultury” 2014, nr 3, s. 153–161.
- Kwieciński Z., *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019.
- Obrycka M., *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Pedersen H., *Genealogy of the Posthuman. Education*, 2016, <https://criticalposthumanism.net/education> [dostęp: 15.02.2022].
- Śliwerski B., *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wykład, <https://www.impulsoficyna.com.pl/blog/pedagogika-lasu-wyklad-prof-boguslaw-sliwerski-b179.html> [dostęp: 3.08.2022].

Author: Małgorzata Kamińska

Title: Concepts of education in the posthumanist discourse

Keywords: posthumanism, concepts of education, anthropocentrism, civilization problems

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In the post-humanistic discourse, the concepts of humanity, subjectivity, civilization and knowledge change (expand) their meaning. The scale of development of digital technologies, algorithmization and automation of people's lives also plays a significant role. Today we know that the Anthropocene epoch brought (and continues to bring) more harm than benefit in the relations between man and nature, man and man, subject and object. In addition, the pandemic crisis has sharpened the picture of problems and challenges that humanity should face. Following this, the concepts of traditional education are also being revised. The text attempts to identify educational concepts that in the near future may change the humanistic visions of education and upbringing. It is a reflection on the potential of the post-humanistic understanding of education in the era of civilization crisis and global threats.

