

Małgorzata Obrycka

*Akademia Pomorska w Słupsku**

E-mail: malgorzata.obrycka@apsl.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8202-4185

Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna**

Summary

HUMANITARIANISM AND EDUCATION – A POSTHUMANIST PERSPECTIVE**

The issue stated in the title is an attempt to understand the profound changes that have taken place in the culture of ethical education related to the relationship between humans and nature. The subject of analysis is linked to the need to promote interpersonal and interspecies humanitarianism. The author refers here to the educational activities aimed at shaping attitudes of respect for all living beings. The theoretical plane covers the ideas developed within the framework of the trend known as post-humanism. In this paper, the stance is that upbringing in humanitarianism is a great capacity that must be developed in children and adults. This is an ethical capacity for a community-oriented and respectful coexistence.

Keywords: humanitarianism, posthumanism, feeling of community, ethical upbringing, capacity

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Artykuł niniejszy jest próbą przemyślenia i zrozumienia zmian, jakie zaszły w kulturze wychowania etycznego na przełomie XX i XXI w. Tytułowe zagadnienia łączę także z potrzebą promowania działań na rzecz humanitaryzmu

* Akademia Pomorska w Słupsku, ul. Arciszewskiego 22A, 76-200 Słupsk

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

międzyludzkiego i międzygatunkowego. Mam na myśli działania edukacyjne zmierzające ku kształtowaniu postaw szacunku do ludzi, jak i wszystkich istot żywych. W artykule reprezentuję stanowisko, zgodnie z którym wychowanie do humanitaryzmu jest zdolnością, którą należy rozwijać zarówno u dzieci, jak i osób dorosłych. Jest to zdolność etyczna do wspólnotowego i pełnego szacunku współistnienia. Za płaszczyznę teoretyczną przyjmuję idee wypracowane w ramach nurtu określanego mianem posthumanizmu, który moim zdaniem stanowi sensowny oraz logiczny fundament do projektowania oddziaływań wychowawczych na gruncie humanitaryzmu.

Celem poznawczym, jaki mi przyświeca, jest wydobyć istotnych wątków z posthumanistycznych propozycji etycznych dla teorii i praktyki edukacyjnej. Punktem odniesienia podejmowanych analiz jest kategoria humanitaryzmu. Najważniejszy problem badawczy zawarty jest w pytaniu: czy jest możliwe wytypowanie uniwersaliów etycznych, mogących przysłużyć się do realnego zaistnienia konkretnych zdolności etycznych w zakresie rozumienia oraz stosowania idei, pojawiających się w ramach współczesnej wizji humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego. Kolejne pytanie, na które szukam odpowiedzi: czy właściwie zorganizowane procesy wychowawcze mogą przyczynić się do udoskonalenia intelektualnego, emocjonalnego i przede wszystkim moralnego człowieka – abyśmy w rezultacie mogli wieść szczęśliwe oraz mądre życie, nie zapominając jednocześnie o losie tych, którzy od naszych decyzji są bezpośrednio i pośrednio uzależnieni (mam na myśli innych ludzi, zwierzęta oraz świat przyrody).

Humanitaryzm jako kategoria pedagogiczna

Wychowanie jako pojęcie pedagogiczne jest złożonym i niejednoznacznym terminem. Tradycyjne ujęcia skupiały się na wpływie pokolenia starszego na młodsze, zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i moralnym (Sztobryn, 2015, s. 1–77). Refleksje z zakresu humanistyki nadal odgrywają ogromną rolę. Namysł nad wychowaniem oscylował od wieków wokół kategorii podmiotowości, tożsamości, osobowości, postawy, jak również zdolności intelektualnych oraz emocjonalnych (Okoń, 2009, s. 81–98; Szkudlarek, 2008, s. 125–140). Nie bez znaczenia są w tym wymiarze wszelkie konstruktywne warunki wspomagające i umożliwiające samorealizację każdej osobie.

W pracach z zakresu pedagogiki akcentowana jest przede wszystkim rola i znaczenie *wartości* w procesie wychowania – zarówno tych, na które wskazują teorie obiektywistyczne, jak również subiektywistyczne. Zgodnie z pierwszym ujęciem, kategoria *dobra* interpretowana jest jako niezmienna i niezależna własność świata, natomiast w świetle drugiej wersji – wartości widziane są w społecznym oraz historycznym kontekście, zależnym od osobistych bądź grupowych upodobań (Gutek, 2003, s. 14). Jak zauważa Bogusław Śliwerski:

(...) wychowanie nie może być pozbawione koncepcji aksjologicznej. Musi posiadać określony wizerunek siebie, świata i swojego w nim miejsca. Światopogląd pomaga odpowiadać na pytania o to, kim jest człowiek, na czym polega proces stawania się człowiekiem, co robi społeczeństwo dorosłych, aby uczynić kolejne pokolenia cywilizowanymi członkami społeczeństwa, żyjącymi według określonych norm kulturowych (Śliwerski, 2015, s. 83).

Trudno zaprzeczyć twierdzeniu, iż to właśnie wartości są rdzeniem oraz inspiracją dla każdej teorii i koncepcji edukacyjnej. Wskazywane są walory pedagogiczne takich wartości jak: altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość (Łobocki, 2009, s. 89–115). I to właśnie wartości są punktem orientacyjnym dla różnorodnych celów wychowania, które powinny być skierowane do wszystkich ludzi, niezależnie od ich orientacji światopoglądowej – tak więc, nie powinny być przyczyną szeroko rozumianego – wykluczania.

Mając na uwadze wymienione atrybuty kategorii wychowania pragnę wyeksponować zagadnienie humanitaryzmu. Ono bowiem nie tylko zawiera w sobie fundamenty współczesnej myśli pedagogicznej, ale również poszerza je. W tym jednym słowie mieści się tak wiele znaczeń¹. Na szczęście dostępne interpretacje tego pojęcia nie stanowią listy domkniętej, co najwyraźniej przejawia się w transformacji podstawowych jego znaczeń. Od hasła doskonalenia się rodzaju ludzkiego, poprzez promocję idei humanizmu, egalitaryzmu, pomocniczości, moralności, szacunku, życzliwości, do podejmowania konkretnych działań na rzecz oszczędzania cierpień ludziom, a z czasem już nie tylko ludziom, ale również zwierzętom – tak można w skrócie opisać ewolucję omawianego terminu (Arnold, 2010, s. 140; Zgólkowa, 1998, s. 45; Bańko, 2014, s. 517). W przypadku terminów takich jak: *humanitaryzm*, *humanitarny*, *humanitarnie* – pojawiają się ich nowe ujęcia i interpretacje, co przejawia się m.in. poprzez tendencje kierujące nas w stronę namysłu nad laickim etosem zbudowanym wokół imperatywu miłości bliźniego, po odczucie empatii, zasadę ugody, a także bezinteresownego i bezwarunkowego działania.

¹ Słowo *humanitaryzm* kojarzone jest z łacińskim określeniem *humanitas* – ludzkość.

Sygnalizowane są także zagrożenia, związane ze współczesnymi wymogami stawianymi wobec ludzi chcących zachowywać się humanitarnie (Sinko, 1960; Kędzierska-Grasiewicz, 2001). Znajdujemy i takie analizy naukowe, zgodnie z którymi humanitaryzm może prowadzić „do niebezpiecznych konsekwencji w wymiarze społecznym i moralnym. Wraz z dominującą ideologią państwo dobrobytu tworzy tzw. etykę dali, która obejmuje skrajnie szeroki krąg adresatów zobowiązań moralnych. Jednostka kierująca się regułami tej etyki musi odczuwać odpowiedzialność za cierpienia całej ludzkości (a nawet świata zwierzęcego i natury), za katastrofy, konflikty rozgrywające się w odległych częściach świata” (Michalski, 2016, s. 75–99). Są to tematy, o których także podczas planowania projektów edukacyjnych musimy pamiętać. Humanitaryzm to złożony termin, powiązany z licznymi sferami życia, takimi jak: polityka, ekonomia, prawo, czy filozofia wychowania (Łaptos, 2018; Świder, 2010).

W szerokiej perspektywie połączenie zagadnień wychowania i humanitaryzmu niesie ze sobą wiele nowych oraz ważnych inspiracji dla pedagogiki. Mają one swoje odzwierciedlenie w procesie kształtowania licznych zdolności. Pojęcie to chciałabym odnieść do znaczenia, jakie zyskuje angielski termin *agency*. Definicje i interpretacje, które wiążą się z tym hasłem należy kojarzyć z pojęciem sprawczości, czy też właśnie zdolności, poprzez które i dzięki którym jesteśmy w stanie oddziaływać/wpływać na inne osoby. Ponadto jesteśmy też w stanie tworzyć relacje społeczne (Taylor, 2018). Zgodnie z tym rozumieniem, upodmiotowienie i emancypacja uzależnione są od istniejących mechanizmów społecznej władzy. Jak zauważa francuski filozof, socjolog i historyk Michel Foucault, podmioty należy rozumieć jako konstrukty dyskursywne i wytwory władzy (Foucault, 1987, s. 163–172; Foucault, 2009; Wheatley, 2019, s. 18–30).

Mając na uwadze fakt, iż kategoria *agency* kojarzona jest z problematyką władzy i oddziaływań struktur społecznych na działalność każdego/każdej z nas – chcę podkreślić, jak ważnym jest wcielanie w życie projektów z zakresu humanitaryzmu. Wówczas łatwiej zrozumieć nam koncepcje, w ramach których przyjmuje się sprawczość przedmiotów, a także sprawczość wszystkich istot żywych. Intencjonalność i zdeterminowanie to dziś zjawiska już nie tylko ludzkie. Co więcej, samo rozumienie słowa *agency* zostało w swej merytorycznej istocie poszerzone. Jak zauważa Magdalena Nowicka, współcześnie kategoria *agency* jest znacząco rozszerzana na *bezczyń* i *zaniechanie*, przejawiających się świadomym odrzuceniem działania. Autorka zauważa ponadto, że niektórzy

twórcy z kręgu performatyki dostrzegają w bezczynnie i zaniechaniu właśnie formułę agency, a następnie lokują je w ciągu tzw. *aktów performatywnych*, mogących prowokować znaczące zmiany rzeczywistości społecznej i równie dynamiczne reakcje pozostałych uczestników sytuacji komunikacyjnej (Nowicka, 2012, s. 45–60). To poszerzenie znaczeniowe jest kluczowe dla samej logiki wychowania do humanitaryzmu, ponieważ zwraca naszą uwagę na potrzebę autentycznego zaangażowania się na rzecz innych, zarówno ludzi, jak i bytów nie-ludzkich². Bezczynność może bowiem podlegać ocenie etycznej. Jeśli działamy to możemy mieć wpływ na zmiany w zastanym porządku rzeczy, jak również możemy ważne dla nas wartości próbować obronić.

Poza powyższymi koncepcjami interesująca poznawczo jest także socjologiczna teoria aktora sieci – ANT: *actor network theory*. Autorzy tej koncepcji podkreślają kwestię wielorakich oddziaływań na sieci społeczne nie-ludzi, którzy charakteryzują się sprawczością/agencyjnością (Latour, 2005; Latour, 2010; Łucieczko, Mica, 2011; Pręgowski, Włodarczyk, 2014, s. 7–42). Formułowane w jej ramach postulaty można śmiało określić jako zobowiązania etyczne, których osią przewodnią jest idea wytworzenia poczucia międzygatunkowej jedności, przejawiającej się w rozwoju rozumienia godności i wyjątkowości, charakteryzujących każdą żywą istotę; w działalności charytatywnej i humanitarnej; w kształtowaniu postaw szacunku, zrozumienia oraz tolerancji wobec odmiennych kultur, obyczajów i przekonań – a co więcej, wobec odmienności międzygatunkowej; racjonalnym zaspokajaniu potrzeb; kształtowaniu postaw samodzielności i autentyczności; relacyjności człowieka wobec świata społecznego, jak i przyrodniczego; promocji wiedzy z zakresu prawnych, moralnych i pedagogicznych wartości międzyludzkich oraz międzygatunkowych. Powyższe elementy wiążą się przede wszystkim z promocją działań na rzecz eliminowania potencjalnych uprzedzeń oraz stereotypów – skierowanych już nie tylko wobec ludzi (Harman, 2016).

Humanitaryzm przejawia się w oddziaływaniach wychowawczych, których efektem jest samodzielne funkcjonowanie drugiego człowieka. Niewskazane jest więc w tym ujęciu, bezrefleksyjne odtwarzanie zwyczajów i powtarzanie

² Przedstawicielki i przedstawiciele nowoczesnych badań społecznych – w tym w szczególności z zakresu posthumanistyki i performatyki – rozszerzają kategorię sprawczości na byty nie-ludzkie. W związku z czym w fachowej literaturze przedmiotu coraz częściej mówi się o sprawstwie tzw. *artefaktów* (rzeczy i materii nieożywionej) oraz *ekofaktów* (w odniesieniu do bytów biologicznych).

niezrozumiałych oraz narzuconych nawyków. Ta odpowiedzialność przejawia się również w zdolności do poszukiwania wiarygodnej wiedzy³. Fundamentalna staje się także tutaj kwestia wzięcia odpowiedzialności za bliską nam wspólnotę, jak i za tych, którzy różnią się od nas – i to nie tylko w wymiarze światopoglądowym, ale także w odniesieniu nawet do różnicy gatunkowej. Zdolność do samodzielnego namysłu nad problematyką wykluczania *Innych*, czy szeroko rozumianej inności – jest wartościową umiejętnością, aby w konsekwencji rozumieć złożoność współistnienia na ludzkim i nie-ludzkim poziomie (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 41). Pojęcie *inności* jest treściowo bogate i wymaga od nas po prostu wiedzy oraz autentycznego zaangażowania, abyśmy byli w stanie samodzielnie wypracować własny sposób rozumienia oraz reagowania na inność.

W dalszej części artykułu przedstawię założenia posthumanizmu. Wybrałam ten właśnie nurt, bowiem odgrywa on ważną rolę w procesie ulepszania, wzbogacania i zmieniania świadomości. Ma wpływ na działalność człowieka, w tym edukacyjną. Promowane przez posthumanistów i posthumanistki kategorie, takie jak: dialogiczność, witalność, relacyjność oraz szeroko rozumiane zagadnienie międzygatunkowizmu, to płaszczyzny, które mogą być ważnym i interesującym punktem odniesienia dla pedagogiki. Nowe dyskursywne modele, zaprojektowane w ramach tego nurtu, kierują nas w stronę działań na rzecz wypracowania alternatywnych metod, środków i narzędzi, służących realizacji projektów edukacyjnych.

Posthumanistyczne horyzonty humanitaryzmu

Humanitaryzm – hasło przewodnie tego artykułu – ma różnorodne oblicza w licznych systemach i nurtach pedagogicznych, takich jak: pedagogika filozoficzno-normatywna; pedagogika społeczno-personalistyczna; pedagogika serca; pedagogika niedyrektywna; pedagogika wychowania integralnego; pedagogika antyautorytarna; pedagogika radykalnego humanizmu; pedagogika emancypacyjna; pedagogika międzykulturowa; pedagogika ponowoczesna; pedagogika miejsca i pedagogika ekologiczna. Koncepcje wypracowane w ich ramach często cechują się interdyscyplinarnością – co uważam za atut. Dlatego też w tej części artykułu chciałabym zaprezentować idee wypracowane

³ Dobrze rozwiązanie w zakresie zdobywania wiedzy opracował już Sergiusz Hessen, proponując triadę: epizod – system – metoda.

na gruncie posthumanizmu. Ustalenia poczynione na tym fundamencie uważam za inspirujące dla współczesnej myśli pedagogicznej, bowiem jest to paradygmat, który oferuje nowe spojrzenie na miejsce człowieka w uniwersum metafizycznym.

Zanim przejdę do omówienia głównych założeń posthumanistycznych wyeksponuję hasło humanizmu, ma ono przecież swoje etymologiczne pierwszeństwo. Szukając podstawowych komponentów owego terminu przywołuje się najczęściej łacińskie słowo *humanus* – oznaczające to wszystko, co przynależy do ludzi i jest ludzkie. W historycznym ujęciu pojęcie to towarzyszyło ludziom w procesie tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju, pozyskiwania wolności w różnych sferach ludzkiego funkcjonowania i poznawania tego, co stanowi atrybuty każdego człowieka (Okoń, 2007, s. 141). Bogdan Suchodolski trafnie zauważa, że:

(...) do świata humanistycznego należą wielkie metafizyczne i religijne tradycje ludzkości, mity i opowieści, nauki filozoficzne, systemy moralności różnorodnie uzasadniane. Jest oczywiste, iż należy do tego świata całe bogactwo ludzkiej myśli wielorako wyrażanej, poszukującej odważnie ładu w świecie i sensu istnienia, myśli prowadzącej do skutecznych działań, ale także do medytacji, mającej być drogą do mądrości (Suchodolski, 1988, s. 14).

Zgodnie z tym rozumieniem, edukacja, której bazą są założenia humanistyczne, ma za zadanie wykształcić zdolności do samodzielnego rozumienia współczesnej cywilizacji – jej wspólnotowego wymiaru, jak i płaszczyzn konfliktogennych. Nie zapomniano tutaj o kwestiach dialogu, tolerancji, wartości, odpowiedzialności, doskonalenia się, ukulturalnienia, ochrony, a nawet naprawie środowiska. Humanisci w procesie wychowawczym kładą nacisk na potrzebę rozbudzania motywów działania indywidualnego oraz społecznego (Wołk, 1998; Witkowski, 2007; Skolimowski, 1993).

Natomiast posthumanizm, jak już sama nazwa sugeruje, kształtował się w odniesieniu do zjawisk określanych mianem postmodernizmu, postkolonializmu, postkomunizmu czy postfeminizmu (Hayles, 1999; Herbrechter, 2013; Bakke, 2012). Dzięki temu nowemu pojęciu Ihab Habib Hassan w drugiej połowie XX w. podejmuje próbę określenia oraz zinterpretowania podmiotowości (*post*)człowieka, charakteryzującego się tym, iż nie jest już postrzegany jako *mia-ra wszechrzeczy* (Hassan, 1977, s. 201–220; Hassan, 1980). Człowiek usytuowany zostaje pośród innych form życia. Z tej perspektywy łatwiej jest, zdaniem badaczy i badaczek, poznać czynniki nas kształtujące. Możliwe staje się również lepsze/pełniejsze rozumienie oraz wyjaśnianie zjawiska naszych ludzkich związków z innymi formami życia – ujawniającymi się na naszej planecie.

Dlatego też przedmiot badań posthumanistycznych jest dosyć obszerny, obejmuje bowiem relacje wzajemne ludzi, zwierząt, przyrody, jak również technologie (Braidotti, 2007, s. 1–7; Braidotti, 2014; Colebrook, 2010; Radomska, 2010, s. 57–74; Wolfe, 2010; Wolfe, 2013, s. 125–153; Badmington, 2003, s. 10–27; Oriel, 2014, s. 44–59; Gray, 2003; Nussbaum, 2008; Margulis, Sagan, 1995). Interpretując pojęcie posthumanizmu warto zwrócić uwagę, iż jest to paradygmat cechujący się w głównej mierze dążeniem do rewizji tradycji humanistycznej w odniesieniu do ukształtowanej w Europie epoki renesansu, która z kolei odnosiła się do dziedzictwa myśli greckiej, rzymskiej i neoplatonistycznego chrześcijaństwa (Hoły-Luczaj, 2015, s. 45–61). Posthumanizm postrzega się „jako post-ekskluzywność: empiryczną filozofię mediacji, która oferuje pojednanie dla wszelkiego istnienia – w najszerszym znaczeniu tego słowa. Posthumanizm nie stosuje żadnego frontального dualizmu ani zasady antytezy, demistyfikując jednocześnie każdą polaryzację ontologiczną poprzez postmodernistyczną praktykę dekonstrukcji” (Ferrando, 2013, s. 29).

Omawiając ten nurt istotną rangę należy przypisać kwestiom ontologicznym. Sytuacja, w której kategoria *bytu* nie odnosi się już wyłącznie do ludzi wymaga analiz i refleksji na gruncie nauk społecznych, w tym również pedagogiki (Foucault, 2006, s. 205–210; Domańska, 2005, s. 7–23; Domańska, 2017)⁴. W literaturze przedmiotu czytamy: „w świecie biopolityki kategoria życia biologicznego jest jednym z elementów strategii zarządzania populacją, to zaś, co nazywamy «prawem do życia», biopolityczną maską dla technologii normalizacji” (Ładyga, Włodarczyk, 2015, s. 9). Zgodnie z taką wizją to, co jest ludzkie i nie-ludzkie nie stanowi przykładu binarnej opozycji. Opozycją wobec pojęcia człowiek może być zwierzę czy rzecz, natomiast określenie „nie-ludzkie” jest po prostu jego zaprzeczeniem (Latour, 2000, s. 107–123; Harman, 2018; Bennett, 2010).

Posthumanistyczne rozważania w tej materii zaowocowały wypracowaniem kilku dróg namysłu nad kwestiami ontologicznymi. Można wskazać, za Rosi Braidotti, trzy główne kierunki myślenia w tym zakresie (Braidotti, 2014, s. 103–122). W pierwszym z nich punktem odniesienia staje się filozofia moralności. Badacze z wielkim szacunkiem podchodzą do dotychczasowych osiągnięć uzyskanych przez humanistów – szczególnie w odniesieniu do spraw ustrojowych, głównie do kwestii wypracowania demokratycznych mechanizmów władzy. Nie pomija się tutaj także kontekstu przyjętych i nadal obowiązujących norm

⁴ Nauka o bycie – jak zauważa Bogdan Suchodolski – stawiała się nauką o konkretnych warunkach bytu.

oraz wartości. Nie ma więc mowy o kryzysie szeroko rozumianej europejskiej humanistyki. Zgodnie z tym rozumieniem, kluczową rolę należy przypisać działaniom na rzecz wypracowania fundamentów etycznych, aby w rezultacie stanowiły one uniwersalne punkty odniesienia dla współczesnego człowieka. Z kolei drugi sposób namysłu w omawianym zakresie wiąże się ze skupieniem uwagi na samej nauce – jej zasadach, cechach oraz celach. W tym ujęciu akcentuje się także rolę, znaczenie, wpływ, a nawet kwestie etyczne związane z funkcjonowaniem technologii w życiu człowieka oraz zwierząt⁵. Mówi się tutaj o potrzebie zaistnienia tzw. *zwrotu postantropocentrycznego*. Przywoływana jest w tym miejscu koncepcja Michela Foucaulta, odnosząca się do podmiotu interpretowanego jako byt relacyjny. Trzeci kierunek myślenia to tzw. *post-humanizm krytyczny*. Przedstawiciele tej drogi namysłu odwołują się do anty-humanistycznej refleksji filozoficznej z zakresu interpretacji podmiotowości. Jej osią przewodnią są dwa następujące postulaty: 1. ochrona środowiska oraz kategoryczne odrzucenie szeroko rozumianego indywidualizmu; 2. zaistnienie szacunku dla różnicy – wszelkiej różnicy, a więc ludzkiej, jak i zwierzęcej. Ten sposób myślenia ma na celu redefinicję pojęcia *życie*. W tym celu pojawia się termin *zoe* – który obejmować ma w swojej definicji wszystko, co nie jest ludzkie, a po prostu żyje. Życie jest ujmowane jako źródło zaistnienia konkretnych zdolności, w tym oddziaływania, siły, dynamiki, a także produktywności. Do tego pojęcia przyłączone zostaje hasło egalitaryzmu, co w swym merytorycznym ujęciu ma wytworzyć nowoczesną wizję ontologii, w której człowiek nie powinien sytuować się ponad zwierzętami. Ten sposób myślenia prowadzi do zniesienia dychotomii między tym, co określamy mianem *natury* oraz tym, co jest dla nas *kulturą* (Braidotti, 2014, s. 103; Rose, 2011, s. 187–204; Gilroy, 2000; Cyrzan, 1997). Odrzucone zostają te drogi rozumienia oraz działania, których podstawą są: hierarchiczność, typologizm, a nawet esencjalizm (Fuchs, 2001)⁶. Podmiotowość każdej istoty żywej, a więc nie tylko człowieka, charakteryzuje tzw. *nomadyczność* – utożsamiana z permanentnym procesem stawania się oraz z cechą wielowymiarowości (Braidotti, 2009; Derra, 2010, s. 469–488)⁷. Stąd też proces zakorzeniania się nie musi stać w sprzeczności z procesami związanymi

⁵ Studia nad technologiczną interwencję w naturę ludzką prowadzone są także w ramach nurtu określanego mianem transhumanizmu.

⁶ Rosi Braidotti promuje trzecie ujęcie, które kojarzone jest z nazwami – *nowy materializm*, *neomaterializm*, *radikalny materializm*. Tę perspektywę należy kojarzyć także z opracowaniami następujących autorów/autorek: Jane Bennett, Manuel De Landa, Diane Coole oraz Samantha Frost.

⁷ Interesującym hasłem jest w tym kontekście pojęcie – *afirmatywnych transformacji* – rozumiane jako proces stawania się np. człowiekiem, zwierzęciem, ziemią, maszyną.

z zaistnieniem zmian w naszym życiu w postaci przemieszczania się czy poszukiwania nowych wyzwań (Rich, 2003, s. 31–48; Mąkowska, 2015, s. 138–155).

W ten sposób konstruując wizję świata i naszego w nim miejsca stajemy przed trudnym pytaniem – czy człowiek, który nie jest już miarą wszechrzeczy, może być szczęśliwy? Ponadto można dopytać – jak w takich okolicznościach konstruować procesy wychowawcze? Mając na uwadze posthumanistyczne horyzonty myślenia, przyjmuję stanowisko, zgodnie z którym nasze ludzkie szczęście może pochodzić z poczucia bycia częścią wspólnoty – ludzkiej, zwierzęcej oraz przyrodniczej (Obrycka, 2016, s. 223–240). W związku z tym niepotrzebne są działania na rzecz wzbudzania poczucia wyjątkowości – czyny tego typu zazwyczaj wręcz szkodzą. Jeśli mamy potrzebę czuć się szczególnie czy wyjątkowo, to uczucie tego rodzaju nie powinno stać w sprzeczności względem poczynań empatycznych. Posthumanizm w swoich próbach reinterpretacji miejsca człowieka w otaczającym świecie uważam za inspirujący dla myśli pedagogicznej.

Nie jest już dziś tajemnicą, że zwierzęta są istotami zdolnymi do odczuwania, ponadto posiadają status moralny: *moral-status sense of rights* (DeGrazia, 1996; DeGrazia, 2013; Zarosa, 2016)⁸. Co więcej, dobrostan zwierząt jest wartością samą w sobie – i właśnie dzięki temu jest moralnie istotny. Pojawiło się nawet nowe określenie – *gatunkowizm*, inaczej *szowinizm gatunkowy*. Etymologicznie i merytorycznie hasło to związane jest z pojęciem rasizmu. Akcent położony jest tutaj na procesy wykluczenia na podstawie przynależności gatunkowej (Ryder, 2003; Ryder, 2005; Singer, 2004; Singer, 2011; Ferry, 1995, s. 47–55; Griffin, 1976). Maciej Wasilewski dodaje jeszcze w tej materii: „gdy mamy do czynienia z bytem świadomym, nasze postępowanie powinno być moralnie wrażliwe (dlatego nawet zwierzęta mają pewne prawa, które przysługują człowiekowi)” (Wasilewski, 2014, s. 46). Z tych właśnie przyczyn powinniśmy promować takie działania edukacyjne, które zapewnią zwierzętom szacunek, równouprawnienie i poszanowanie.

Myśl posthumanistyczna zawiera odmienny od dotychczasowego wzorzec stosunków człowieka i bytów pozaludzkich. Tego rodzaju podejście uważane jest za kontrowersyjne, bowiem sugeruje unieważnienie fundamentalnych założeń wypracowanych w ramach kultury oświecenia (Braidotti, 2014, s. 101).

⁸ Wiedzę na ten temat dostarcza nam chociażby nauka o zachowaniu zwierząt – etologia. Jest to dziedzina zoologii zajmująca się procesami poznawczymi u zwierząt, w tym kwestiami świadomościowymi i intencjonalnymi.

Ponadto zwraca się uwagę na procesy globalizacji, komercjalizacji, umasowienia i utowarowienia wszystkiego, co przyjmuje jakąś formę zysku – zarówno w stosunku do rzeczy, jak i niestety ludzi⁹ oraz zwierząt (Haraway, 2008; Mullin, 2002, s. 387–393; Macnaghten, Urry 2005; Chyrowicz, s. 170–183). Dodatkowo nauka z każdym dniem przynosi nam nowe dane i ogólne informacje, które zmieniają dotychczasowe schematy postrzegania przyrody, a nawet i technologii (Morbitzer, 2006). Dzięki tym procesom wytwarzamy zupełnie nowe zdolności, które pozwalają nam przekroczyć ograniczenia naszego umysłu, a nawet ciała.

Posthumanistyczny namysł nie ogranicza się do kwestii wypracowania nowego statusu dla zwierząt. Uwrażliwia nas także na to, co można określić mianem humanitaryzmu międzyludzkiego. Braidotti tak pisze w tej sprawie:

(...) teoria podmiotowości materialistycznej i relacyjnej, „naturokulturowej” i samoorganizującej się jest podstawowa dla wypracowania krytycznych narzędzi umożliwiających analizowanie złożoności i sprzeczności naszych czasów. (...) Nowa misja, jakiej musi podjąć się Europa wymaga krytyki ciasnego egoizmu, nietolerancji, ksenofobicznego odrzucania inności. Symbolem zamknięcia się europejskiego umysłu jest los migrantów, uchodźców i osób poszukujących azylu, którzy ponoszą ciężar rasizmu panującego dziś w Europie (Braidotti, 2014, s. 125).

Jeśli w ten sposób spojrzymy na założenia posthumanistyczne, to dosyć wyraźnie ujawnią nam się wówczas aspekty, o których wspominałam omawiając kategorię humanitaryzmu. Mam na myśli hasła wzajemności, wspólnotowości, współzależności, opiekuńczości i współodpowiedzialności (Bostrom, 2005, s. 202–214). Aby kategorie te wcielić w praktyczne projekty należy skupić się na konkretnych działaniach wychowawczych, w których humanitaryzmowi nadamy kluczową rangę.

Ku wnioskom ogólnym – dlaczego warto wychowywać do humanitaryzmu?

Nie zapominajmy iż każdą „dyscyplinę naukową tworzą ludzie o określonych światopoglądach, preferencjach metodologicznych i różnych umiejętnościach narracyjnych” (Sztobryn, 2015, s. 4). Dlatego też na barkach badaczek

⁹ Zwróćmy uwagę w tym kontekście na szokujące dokumenty opracowane przez dziennikarzy śledczych, w których prezentowane są współczesne targi niewolników odbywające się w północnych krajach Afryki.

i badaczy położony jest obowiązek rozwijania swoich umiejętności i patrzenia na świat szeroko, abyśmy w złożoności otaczających nas zjawisk widzieli potencjał edukacyjny, a nie tylko zagrożenia. Posthumanistyczny namysł nad życiem, każdym życiem, wydaje się burzyć zastany porządek, ale w rzeczywistości pozwala nam na poczucie ogromnej satysfakcji z włączenia się w nurt refleksji na temat powiększenia kręgu oddziaływań wychowawczych i poszerzenia rozumienia kategorii inności, podmiotowości i równorzędności i wynikającej z niej praktyki edukacyjnej. To nie jest zagrożenie dla teorii wychowania, dla nauk społecznych i przyrodniczych – posthumanizm ukazuje nam piękno i bogactwo życia, w którym nikt nie musi mieć pozycji dominującej.

W tym artykule promuję ideę wychowania do humanitaryzmu. Zamysł ten odnosi się do oddziaływań edukacyjnych mających na uwadze problematykę etyczności. Uwzględniając kategorię humanitaryzmu w wychowaniu możemy przyczynić się do rozwijania umiejętności konstruktywnego i twórczego formowania świata. Procesy takie jak: wychowanie, kształcenie i nauczanie, nie powinny być ograniczane wyłącznie do analizy relacji międzyludzkich. Międzygatunkowość traktowana refleksyjnie, również w ramach nauk pedagogicznych, wnosi bogactwo nowych i ważnych kontekstów badawczych. W procesach wychowawczych nie można zaniedbywać rozwoju emocjonalnego jednostki – musi on iść w parze z rozwojem intelektualnym. Wychowanie do humanitaryzmu eksponuje jego zadania czynienia ludzi bardziej świadomymi, wrażliwymi oraz odpowiedzialnymi. Wezwanie do odpowiedzialności odnosi się nie tylko do innych ludzi i siebie, lecz także do wszystkich istot żywych.

Posthumanistki i posthumaniści w swoich pracach teoretyczno-badawczych uczulają nas wszystkich na kwestie złożoności świata. Proponują, abyśmy konstruowali swoją podmiotowość w oparciu o takie cechy jak: witalność, relacyjność, wrażliwość, równość, tolerancja (Cadava, Connor, Nancy, 1991). Co więcej, w posthumanizmie akcent położony jest na działania związane z jednej strony na poszerzanie sfery zainteresowań tradycyjnej humanistyki i wykraczanie poza granice człowieczeństwa, z drugiej zaś – pojawiają się postulaty kwestionowania sztywno ustalonych granic (Włodarczyk, 2015, s. 25; Luckmann, 1989, s. 287–323). Jak zauważa Lech Witkowski: „metodologicznym kluczem do rozumienia wielowymiarowości strategii myślowej humanisty «mimo wszystko: ze światem i przeciw światu» czy dla rekonstrukcji choćby takich zwrotów, jest dialektyka adaptacji i kreatywności w wychowaniu człowieka” (Witkowski, 2001, s. 13). I właśnie projekt wychowania do humanitaryzmu odgrywa, moim zdaniem, kluczową rolę w procesie nieustającego kształtowania się przestrzeni

społecznej, zarówno w kierunku utrwalania światopoglądowych oraz kulturowych różnic – jak i ich zwyczajnego przezwyciężania.

Ponadto wychowanie do humanitaryzmu w swym szerokim znaczeniu – powinno oznaczać także edukację do poszanowania praw zwierząt. Dzieci, młodzi ludzie, osoby dorosłe, a nawet starsze – powinny być zachęcane do refleksji na temat swojego stosunku do świata przyrody. Zwierzęta i cały świat przyrodniczy nie istnieje wyłącznie dla naszych (ludzkich) potrzeb, dla naszej przyjemności, czy dla naszej finansowej korzyści. Trzeba tym bardziej zaakcentować trud pracy posthumanistów na rzecz zmieniania stereotypowych schematów myślowych – i to nie tylko w stosunku do innych ludzi, ale i także do zwierząt. Działania z tego zakresu są ważne, bowiem ich celem jest rozumienie zasady, zgodnie z którą warto podjąć trud walki przeciwko bezsensownemu okrucieństwu, wykluczeniu oraz wykorzystywaniu innych – słabszych i niepotrafiących się z różnych przyczyn obronić (Rancew-Sikora, 2009). Ludzie, jak i zwierzęta, zasługują na poszanowanie – i właśnie pedagodzy i pedagogizy powinni o tym zawsze pamiętać (Obrycka, 2018, s. 405–424). Co więcej, humanitarność wobec zwierząt powinna stać się – po prostu – miarą człowieczeństwa. To spojrzenie może wydawać się kontrowersyjne, ale uważam, że to tylko kwestia czasu, pomimo tego że zwierzętom przypisywano zawsze niższy status. Robili tak przede wszystkim przedstawiciele religii, jak i filozofii (Czekaj, 2015, s. 181–190). Tylko nieliczni przedstawiciele szerzyli i szerzą ideę szacunku do wszystkich istot żywych, propagując jednocześnie nakaz minimalizowania wszechobecnego cierpienia¹⁰. Jak zauważa Magdalena Hoły-Luczaj:

(...) porzucenie optyki ekskluzywnej w określaniu zbioru bytów, które powinno objąć się namysłem etycznym, może uczynić istnienie wszystkich bytów, w tym także człowieka, bardziej złożonym, pełniejszym i w rezultacie szczęśliwszym. Taka przemiana stosunku do istot różnych od człowieka nie oznaczałaby bynajmniej – co, jak sądzę, warto podkreślić – zmniejszenia troski o człowieka. Zdolność człowieka do podejmowania namysłu etycznego (*moral consideration*) nie jest bowiem zasobem, który może się wyczerpać (Hoły-Luczaj, 2015, s. 48).

Moim celem było wydobyć istotnych wątków z posthumanistycznych propozycji etycznych. W artykule zwróciłam uwagę zarówno na zagadnienia

¹⁰ Niezwykle ważnym aspektem współczesnej debaty toczącej się w obrębie Kościoła rzymskokatolickiego jest promocja działań ekologicznych podjętych przez papieża Franciszka w encyklice *Laudato si (W trosce o wspólny dom)*, czego konsekwencją są liczne dyskusje nad możliwością wprowadzenia do *Katechizmu Kościoła Katolickiego* – nowej kategorii: grzechu ekologicznego. Dużą rolę w propagowaniu odpowiedzialnego stosunku do zwierząt i świata przyrody odegrali także: Tadeusz Kotarbiński, Ija Lazari-Pawłowska, Albert Schweitzer, Mohandas Karamchand Gandhi.

teoretyczne, jak również kwestię praktyki edukacyjnej. Poczynione refleksje i próba całościowego spojrzenia z perspektywy posthumanistycznej, wydają się uprawniać do odpowiedzi twierdzącej na oba postawione na wstępie pytania. Posthumaniści dookreślają uniwersalia etyczne, przez co stają się one drogowskazami umożliwiającymi kształtowanie konkretnych zdolności etycznych. Właściwie zorganizowane procesy wychowawcze w ogromnej mierze wpływają na to, jak rozwijamy się pod względem intelektualnym, emocjonalnym, a także moralnym. Dziś możemy całe życie kształcić się, zarówno w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej, a także w sposób indywidualny oraz spontaniczny. Potrzeba tylko chęci, autorytetów, otwartości na nowe dane naukowe, aby móc wzbogacić własne życie, a przez to móc również zabezpieczyć życie istot od nas zależnych.

Posthumanizm dąży do wytworzenia takiej metafizyki, której główną cechą będzie potencjał emancypacyjny, obejmujący wszystkie istoty żywe. Mając to na uwadze, wychowanie do humanitaryzmu warto zakotwiczyć w ramach takich oddziaływań jak: promocja niezależności każdej pojedynczej osoby poddanej procesowi wychowania; koncentracja na kategorii odpowiedzialności; autentyczne zaangażowanie na rzecz tych, którzy nie posiadają swojej reprezentacji; namysł nad kwestiami etycznymi – również w zakresie umiejscowienia człowieka wobec pozostałych istot żywych; zdolność introspekcji¹¹. Istotna jest także kwestia promocji działań edukacyjnych na rzecz permanentnego rozwoju kompetencji moralnych. Aby takie warunki zaistniały, szeroko rozumiany proces wychowania nie może być pozbawiony różnorodnych bodźców oraz alternatyw. Posthumanistyczne postulaty stanowią jedną z alternatyw wobec tradycyjnych koncepcji, opracowanych na fundamencie humanistycznych, etycznych i pedagogicznych założeń.

References

- Arnold, A. (2010). *Słownik języka polskiego*. Warszawa; Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
Badmington, N. (2003). Theorizing Posthumanism. *Cultural Critique*, (53), 10–27.

¹¹ W XXI w. pojawiło się wiele dyscyplin naukowych, które zmuszają nas do ponownego przemyślenia miejsca i roli człowieka w świecie. Należą do nich chociażby: etologia, antropozoologia, transhumanizm, cybernetyka. Nie bez znaczenia pozostają także studia nad płcią (kulturową/społeczną) czy studia nad mediami. Poza tymi kierunkami wskazuje się ponadto badania na rzecz praw kobiet, ruchy antyrasistowskie, antykolonialne, a nawet antynuklearne.

- Bakke, M. (2012). *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Bańko, M. (red.) (2014). *Inny Słownik Języka Polskiego: A–Ō*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham; London: Duke University Press.
- Bostrom, N. (2005). In Defence of Posthuman Dignity. *Bioethics*, 19 (3), 202–214.
- Braidotti, R. (2007). *Biowładza i nekropolityka. Refleksje na temat etyki trwałości*, tłum. E. Charkiewicz. *Eurozine Springerin*, 2, 1–7, Biblioteka online Think Tanku Feministycznego. Pobrano z: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0045braidotti.pdf> (otwarty 20.11.2019).
- Braidotti, R. (2009). *Podmioty nomadyczne: ucieleśnienie i różnica seksualna w feminizmie współczesnym*, tłum. A. Derra. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cadava, E., Connor, P., Nancy, J.-L. (red.) (1991). *Who Comes After the Subject*. New York: Routledge.
- Chyrowicz, B. (2004). Bioetyka a metafizyka. *Diamteros*, 2, 170–183.
- Colebrook, C. (2010). *Deleuze and the Meaning of Life*. London: A&C Black.
- Cyrzan, H. (1997). *Życie jako wartość w kulturach świata*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ferrando F. (2013). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms Differences and Relations. *An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*, t. 8, 2, 26–32.
- Hassan, I. (1987). *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Ohio: Ohio State University Press.
- Czekaj, M. (2015). O mechanizmach kształtowania religijnej tożsamości współczesnego człowieka. W: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja. Inkluzja* (s. 181–190). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Pobrano z: https://issuu.com/satkow/docs/ars_educandi_t._5_r_nice_eduk (otwarty 25.11.2019).
- DeGrazia, D. (1996). *Taking Animals Seriously: Mental Life and Moral Status*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeGrazia, D. (2013). *Prawa zwierząt. Bardzo krótkie wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Derra, A. (2010). *Ciało – kobieta – różnica w nomadycznej teorii podmiotu Rosi Braidotti*. W: A. Kiepas, E. Struzik (red.), *Terytorium i peryferia cielesności. Ciała w dyskursie filozoficznym* (s. 469–488). Katowice: Wydawnictwo Studio 29.
- Domańska, E. (2005). O zwrocie ku rzeczom we współczesnej humanistyce. (Ku historii nieantropocentrycznej). *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*, t. 65, 7–23.
- Domańska, E. (2017). *Nekros: wprowadzenie do ontologii martwego ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferry, L. (1995). *Nowy ład ekologiczny: Drzewo, zwierzę i człowiek*, tłum. H. Miś, A. Miś. Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Foucault, M. (1987). *Das Subjekt und die Macht*. W: H.L. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (s. 163–172). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Foucault, M. (2006). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism: A Theory of Culture and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilroy, P. (2000). *Against Race. Imagining Political Culture Beyond the Color Line*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press. Pobrano z: https://www.bc.edu/content/dam/files/schools/cas_sites/sociology/pdf/AgainstRace.pdf (otwarty 5.09.2019).
- Gray, J. (2003). *Słomiane psy. Myśli o ludziach i innych zwierzętach*, tłum. C. Cieśliński. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Griffin, D. R. (1976). *The Question of Animam Awareness. Evolutionary Continuity of Mental Experience*. New York: Rockefeller University Press.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harman, G. (2016). *Księżę sieci Bruno Latour i metafizyka*, tłum. G. Czemieli, M. Rychter. Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego.
- Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology. A New Theory of Everything*. London: Penguin Books Ltd.
- Hassan, I. (1977). *Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture?* W: M. Benamou, Ch. Caramello, *Performance in Postmodern Culture* (s. 201–220). Madison–Wisconsin: Coda Press.
- Hassan, I. (1980). *The Right Promethean Fire: Imagination, Science, and Cultural Change*. Illinois University of Illinois Press.
- Hayles, N. K. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herbrechter, S. (2013). *Posthumanism: A Critical Analysis*. London; New York: Bloomsbury Publishing House.
- Hoły-Luczaj, M. (2015). Posthumanizm. Między metafizyką a etyką. *Kultura i Wartości*, 1 (11), 45–61.
- Kędzierska-Grasiewicz, M. (2001). *Humanitaryzm: scenariusze zajęć do edukacji humanitarnej*. Warszawa: Fundacja Polska Akcja Humanitarna.
- Latour, B. (2000). When Things Strike Back: A Possible Contribution of „Science Studies” to the Social Sciences. *British Journal of Sociology*, t. 51, 1, 107–123. Pobrano z: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/objects/latour-strike.pdf> (otwarty 26.11.2019).
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social – An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora sieci*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Luckmann, T. (1989). O granicach świata społecznego, tłum. D. Lachowska. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia* (s. 287–323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ładyga, Z., Włodarczyk, J. (2015). Wstęp. W: Z. Ładyga, J. Włodarczyk (red.), *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies* (s. 7–22). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Łaptos, J. (2018). *Humanitaryzm i polityka: pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944–1947*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łuczeczko, P., Mica, A. (red.) (2011). *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki: Orbis Exterior.
- Macnaghten, P., Urry, J. (2005). *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Margulis, L., Sagan, D. (1995). *What is Life?* Berkeley: University of California Press.
- Mąkowska, J. (2015). Korpor(e)alna materialność i nomadyczna podmiotowość według Rosi Braidotti. W: Z. Ładyga, J. Włodarczyk, *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies* (s. 138–155). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mullin, M. (2002). Animals and Anthropology. *Society and Animals*, 10/4, 387–393.
- Michalski, R. (2016). Humanitaryzm jako hipertrofia moralności – ujęcie antropologiczne Arnolda Gehlena. *Ruch Filozoficzny*, t. 72, 3, 75–99.
- Morbitzer, J. (2006). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Nowicka, M. (2012). *Bezczyn i zaniechanie jako agency. Między sprawczym działaniem a ujarzmieniem* (s. 45–60). Wydawnictwo Libron. Pobrano z: http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/4080/Magdalena%20Nowicka_Bezczyn%20i%20zaniechanie%20jako%20agency.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarty 21.11.2019).
- Nussbaum, M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Obrycka, M. (2016). Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej. *Forum Oświatowe*, 28 (2), 223–240. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/394> (otwarty 25.11.2019).
- Obrycka, M. (2018). Etyka niezależna w perspektywie edukacji równościowej. W: G. Piekarski, M. A. Sałapata (red.), *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej* (s. 405–224). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Okoń, W. (2007). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2009). *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oriel, E. (2014). Whom Would Animals Designate as “Persons”? On the Avoidance of Anthropocentrism and the Inclusion of Others. *Journal of Evolution and Technology*, 24 (3), 44–59.

- Pręgowski, M. P., Włodarczyk, J. (2014). *Trzecia Rzeczpospolita czworonożna: badając psy i ich ludzi we współczesnej Polsce* (s. 7–42). W: M. P. Pręgowski, J. Włodarczyk (red.), *Pies też człowiek*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Radomska, M. (2010). Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu. *Nowa Krytyka*, 24/25, 57–74.
- Rancew-Sikora, D. (2009). *Sens polowania. Współczesne znaczenia tradycyjnych praktyk na przykładzie analizy dyskursu łowieckiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rich, A. (2003). Zapiski w sprawie polityki umiejscowienia, tłum. W. Chańska. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 1 (3), 31–48.
- Rose, N. (2011). Polityka życia samego, tłum. A. Kowalczyk, M. Szlinder. *Praktyka Teoretyczna*, 2/3, 187–204. Pobrano z: http://numery.praktykateoretyczna.pl/PT_nr2-3_2011_Biopolityka/14.rose.pdf (otwarty 10.11.2019).
- Ryder, R. D. (2003). *Painism. A Modern Morality*. London: Open Gate Press.
- Ryder R. D. (2005). All beings that feel pain deserve human rights. *The Guardian*. Pobrano z: <https://www.theguardian.com/uk/2005/aug/06/animalwelfare> (otwarty 12.11.2019).
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). „Inny” i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z „innym” jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*, 28, 31–45. Pobrano z: <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/11515/1/031-046.pdf> (otwarty 22.11.2019).
- Singer, P. (2004). *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Singer, P. (2011). *Życie, które możesz ocalić*, tłum. E. de Lazari. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sinko, T. (1960). *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Skolimowski, H. (1993). *Filozofia żyjąca: ekofilozofia jako drzewo życia*, tłum. J. Wojciechowski. Warszawa: Pusty Obłok.
- Suchodolski, B. (1988). Wstęp. W: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów* (s. 11–18), oprac. B. Suchodolski, I. Wojnar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szkuclarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe*, numer specjalny, 125–140.
- Sztobryn, S. (2015). Historia wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podstawy o wychowaniu* (t. 1, s. 1–77). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2015). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podstawy o wychowaniu* (t. 1, s. 79–113). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Świder, M. (red.) (2010). *Polityka i humanitaryzm: 1980–1989*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taylor, Ch. (2018). *Human agency and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wasilewski, M. (2014). *Pomiędzy jasną a ciemną stroną mocy. Ty wybierasz....: Etyka. Podręcznik dla gimnazjum*. Łódź: Wydawnictwo REA.

- Wheatley, L. (2019). Foucault's concepts of structure ... and agency?: A critical realist critique. *Journal of Critical Realism*, 18 (1), 18–30.
- Włodarczyk, J. (2015). Rasa, klasa, płeć, gatunek? Metodologie w animal studies. W: Z. Ładyga, J. Włodarczyk, *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies* (s. 23–54). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*. Kraków; Toruń: Wydawnictwo WiT-Graf.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wolfe, C. (2013). Animal studies, dyscyplinarność i (post)humanizm, tłum. K. Krasuska. *Teksty Drugie* 1/2, 125–153.
- Wołk, Z. (red.) (1998). *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Wolfe, C. (2010). *What is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zaros, U. (2016). *Status moralny zwierząt*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zgólkowa, H. (red.) (1998). *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, t. 14, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.