



***Posthumanistyczny zwrot w myśleniu o podmiotowości.  
Nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej  
The Posthumanist Turn in Thinking About Subjectivity.  
New Possibilities for Non-Anthropocentric Education***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The purpose of this study is to identify shifts in thinking about posthuman subjectivity and to reflect on their significance for non-anthropocentric education.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main research problem focuses on the question of how the posthumanist shift in thinking about subjectivity opens new possibilities for non-anthropocentric education. The analysis is based on the review of the literature, encompassing both Polish and international sources on posthuman subjectivity and its educational implications.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The analysis highlights several dimensions of posthumanist subjectivity: processual, relational, and intra-active, decentralized, embodied, and material dimensions. Taking into consideration this perspective opens up new avenues for non-anthropocentric education, in which educational practices extend beyond exclusively human interactions to include engagements with non-human beings, things, and environments. This view changes the way of understandings of who the educational subject is, what educational practices entail, and where they take place.

**RESEARCH RESULTS:** The findings suggest that the posthuman educational subject is co-constituted by human and non-human entities, significantly repositioning the traditional roles of teachers and learners. Educational practices thus emerge as spaces of co-creation and transformation that reach beyond the classroom. This approach enables understanding non-anthropocentric education as a practice of the shared worlds. The examples from practice (e.g., graphic assemblages, dance workshops) illustrate possibilities for co-creating learning processes and enhancing sensitivity to relationships among diverse educational actors.

**CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:** In the face of global ecological, social, and political crises, non-anthropocentric education appears not so much as a need, but as a natural response to contemporary challenges. The analyses conducted broaden the existing understanding of education by incorporating a posthumanist perspective, and

their results may contribute to modifying teacher education programs as well as inspire the design of new educational practices adapted to the challenges of the Anthropocene.

→ **KEYWORDS:** **POSTHUMANISM, SUBJECTIVITY, EDUCATIONAL SUBJECT, NON-ANTHROPOCENTRIC EDUCATION, NON-ANTHROPOCENTRIC PEDAGOGY**

## ABSTRAKT

**CEL NAUKOWY:** Celem niniejszych analiz jest ukazanie przesunięć w myśleniu o podmiotowości posthumanistycznej oraz refleksja nad jej znaczeniem dla edukacji nieantropocentrycznej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Główny problem badawczy koncentruje się na pytaniu, w jaki sposób posthumanistyczny zwrot w ujmowaniu podmiotowości otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej. Analiza została przeprowadzona na podstawie przeglądu literatury, obejmującej zarówno polskie, jak i zagraniczne opracowania dotyczące posthumanistycznej podmiotowości i jej implikacji edukacyjnych.

**PROCES WYWODU:** Analiza pozwala wyróżnić kilka wymiarów posthumanistycznej podmiotowości: procesualny, relacyjny i intraaktywny, zdecentrowany, ucieleśniony i materialny. Przyjęcie tej perspektywy otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej, w której praktyki edukacyjne wykraczają poza relacje wyłącznie między ludźmi, obejmując również współdziałanie z bytami pozaludzkimi, rzeczami i środowiskami. Takie ujęcie zmienia sposób rozumienia tego, kim jest podmiot edukacyjny, czym są praktyki edukacyjne i gdzie się one wydarzają.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Analizy wskazują, że posthumanistyczny podmiot edukacyjny jest współkonstituowany przez byty ludzkie i pozaludzkie, co znacząco przekształca tradycyjne role nauczycieli i uczniów. Praktyki edukacyjne stają się przestrzeniami wspólnego stwarzania się i transformacji, wykraczającymi poza klasy szkolne. Podejście to pozwala zrozumieć edukację nieantropocentryczną jako praktykę wspólnych światów. Przybliżone przykłady z praktyki (graficzne asamblaże, warsztaty taneczne) pokazują, że możliwe jest wspólne stwarzanie się i wrażliwość na relacje między różnymi aktorami edukacyjnymi.

**WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ:** W obliczu globalnych kryzysów ekologicznych, społecznych i politycznych edukacja nieantropocentryczna jawi się nie tylko jako potrzeba, ale jako naturalna odpowiedź na współczesne wyzwania. Przeprowadzone analizy poszerzają dotychczasowe rozumienie edukacji o perspektywę posthumanistyczną, a ich wyniki mogą przyczynić się do modyfikacji programów kształcenia nauczycieli i inspirować projektowanie nowych praktyk edukacyjnych dostosowanych do wyzwań epoki antropocenu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **POSTHUMANIZM, PODMIOTOWOŚĆ, PODMIOT EDUKACYJNY, EDUKACJA NIEANTROPOCENTRYCZNA, PEDAGOGIKA NIEANTROPOCENTRYCZNA**

## Wprowadzenie

W ostatnich dekadach w naukach humanistycznych i społecznych coraz wyraźniej zaznaczają się podejścia kwestionujące tradycyjną pozycję człowieka jako autonomicznej, nadrzędnej istoty (Chutorański, 2020; Obrycka, 2020; Lipowicz, 2017; Sharon, 2014). Podważają one uprzywilejowaną pozycję człowieka i jego dominację w świecie, rozwijając debatę o „postczłowieku” (Braidotti, 2014), figurze, która redefiniuje podmiotowość i sprawczość, ukazując człowieka jako jednego z wielu aktorów splecionych z innymi bytami biologicznymi, technologicznymi i materialnymi (Mendel, 2020). Postczłowiek nie oznacza odejścia od człowieka jako takiego, ale jest przesunięciem ku ujęciom, w których działanie jednostki nie jest wyłącznym aktem samostanowiącego podmiotu, lecz zawsze jest efektem uwikłania w szersze, dynamiczne sieci współzależności. Figura „postczłowieka” nie tylko demontuje ograniczenia humanizmu, ale otwiera też przestrzeń do refleksji nad posthumanistyczną podmiotowością jako procesem stawania się w relacji z tym, co ludzkie i nie-ludzkie, ożywione i nieożywione (Engert i Schürkmann, 2021; Rogalska-Marasińska, 2019). W konsekwencji pojawiają się pytania o formy podmiotowości możliwe do wyłonienia w posthumanistycznym ujęciu. Posthumanizm zachęca też do refleksji nad kondycją człowieka: co to znaczy być człowiekiem? Czy kiedykolwiek byliśmy ludźmi? Czy kiedykolwiek będziemy? Czy powinniśmy być? Jak nauczyć się być człowiekiem, a może raczej, jak oduczyć się bycia nim (Herbrechter, 2021)?

W odpowiedzi na te pytania rozwija się również dyskurs pedagogiki nieantropocentrycznej, która obejmuje zarówno pedagogikę bliskiego, jak i dalekiego zasięgu i opiera się na trzech zasadach współistnienia i współodpowiedzialności: 1) nieoddzielania ludzi od nie-ludzi, 2) zróżnicowania w trosce o kolektyw, 3) usytuowania edukacji w świecie, a nie redukcji świata do edukacji (por. Chutorański, 2020). Edukacja w tym nurcie staje się przestrzenią przemiany myślenia o podmiotowości, w której oduczamy się i ponownie uczymy się, jak być człowiekiem (Herbrechter, 2021). Uwzględniając te przesunięcia w myśleniu o podmiotowości posthumanistycznej, celem niniejszych analiz jest ukazanie różnych sposobów jej rozumienia oraz refleksja nad jej znaczeniem dla edukacji nieantropocentrycznej. Jako główny problem badawczy postawiono pytanie: W jaki sposób posthumanistyczny zwrot w myśleniu o podmiotowości otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej? Ponadto określono trzy problemy szczegółowe: 1) Jak posthumanistyczne podejścia przekształcają rozumienie podmiotu edukacyjnego? 2) W jaki sposób redefiniowane są praktyki edukacyjne w kontekście posthumanistycznego myślenia o podmiotowości? 3) W jakich przestrzeniach zachodzą nieantropocentryczne praktyki edukacyjne? Analizy treści dokonano na podstawie przeglądu polskiej i zagranicznej literatury ukazującej zagadnienie posthumanistycznej podmiotowości w odniesieniu do edukacji nieantropocentrycznej. W tym celu poddano analizie zasoby wybranych baz danych online oraz baz bibliotecznych, obejmujące artykuły, rozdziały w monografiach i książki z tego zakresu. Proces wyszukiwania literatury realizowano w okresie od maja do lipca 2025 roku. Strategia wyszukiwania obejmowała takie słowa kluczowe i wyrażenia jak: „posthumanizm”, „podmiotowość”, „edukacja

nieantropocentryczna”, występujących samodzielnie, jak i w kombinacjach. Kryteriami włączenia do analizy były: bezpośrednie odniesienie do kategorii podmiotowości w ujęciu posthumanistycznym oraz osadzenie rozważań w obszarze refleksji na edukacją nieantropocentryczną. Publikacje, które odnosiły się do posthumanizmu w sposób ogólny, bez wyraźnego powiązania z problematyką podmiotowości lub edukacji, zostały wyłączone z dalszej analizy. Na podstawie analizy tytułów, abstraktów oraz pełnych tekstów wyłoniono 29 prac naukowych, które spełniały przyjęte kryteria i posłużyły do przeprowadzenia analizy treści i udzielenia odpowiedzi na postawione pytania.

## Złożone i różnorodne formy podmiotowości posthumanistycznej

Pozostając w obszarze rozważań posthumanizmu krytycznego i nowego materializmu, podjęto próbę odczytania wybranych form podmiotowości posthumanistycznej. Inspirując się pracami takich autorek jak Rosi Braidotti (2014), N. Katherine Hayles (1999), Donny Haraway (2003), Karen Barad (2023), wyróżniono kilka jej wymiarów: (a) procesualny – w stawaniu się, (b) relacyjny, intraaktywny i współzależny, (c) zdecentrowany, niesuwerenny, (d) ucieleśniony, materialny. Podział ten nie wyczerpuje wszystkich możliwych sposobów ujmowania i rozumienia podmiotowości, ale wskazuje na jej kluczowe perspektywy.

W posthumanizmie podmiotowość nie jest kategorią stałą, ale bytem dynamicznym, pozostającym w procesie ciągłego „stawania się” (Braidotti, 2014; Barad, 2023; Haraway, 2003). Często określana jest jako podmiotowość w ruchu, co oznacza, że nie jest ona dana raz na zawsze, lecz powstaje w interakcjach ze światem, ujawniając konkretne formy bycia, a nie stałe tożsamości (Richter, 2023; Sharon, 2014). Takie ujęcie, rozwijane m.in. przez Braidotti (2014), Barad (2023) i Haraway (2003), zakłada, że dotychczasowy stabilny podmiot zostaje zastąpiony ciągłym „stawaniem się”, które rozumiane jest jako nierozłączne poznawanie i działanie.

Proces stawania się nie zachodzi w izolacji. Podmiot konstryuuje się w relacjach i splątaniu ze światem, dlatego istotne są wymiary relacyjności, współzależności i intraaktywności. Zarówno Braidotti (2014), jak i Barad (2007) podkreślają, że podmiot wyłania się w dynamicznych sieciach powiązań między ludźmi, innymi istotami, maszynami i formami materialnymi. Barad (2007) opisuje to jako „głębokie splątanie”, w którym materia, czas i przestrzeń są ze sobą nierozłącznie związane. Jej pojęcie cięcia sprawczego (ang. *agential cut*) pokazuje, jak w relacjach wyłaniają się różnice, zachowując jednocześnie wzajemne oddziaływania. Przykładem tego może być granica między państwami, która choć dzieli, to jednocześnie umożliwia kontakt i wymianę (Richter, 2023).

W ujęciu posthumanistycznym człowiek przestaje być w centrum rozważań ontologicznych, zostaje zdecentrowany, stając się jednym z wielu bytów funkcjonujących w złożonej sieci relacji. Oznacza to, że zakwestionowana zostaje tradycyjna ludzka świadomość, kreatywność i sprawczość, rozumiana jako cechy wyłącznie ludzkie, na rzecz ich poszerzenia na byty nie-ludzkie (Cudworth, Hobden, 2021; Sharon, 2014).

Decentralizacja człowieka oznacza zatem porzucenie wyobrażenia o nim jako niezmiennego istocie oddzielonej od zwierząt i materialności (Braidotti, 2014; Hayles, 1999), co otwiera pytania o możliwości, napięcia i konflikty wynikające z relacji między formami życia i działaniami materialnymi, w których człowiek nadal odgrywa rolę (Engert i Schürkmann, 2021).

W myśli posthumanistycznej podmiotowość jest zawsze ucieleśniona i osadzona w materialności. Ciało i materia są aktywne i mają sprawczość. Oznacza to, że nie ma bytu bez materialności i ciała, a podmiot przestaje być rozumiany jako wyrażenie wyodrębnionego umysłu i ciała, rozmywając się w intra-akcjach ze środowiskiem. Mówi się więc o podmiotowości ucieleśnionej, której nie da się oddzielić od ciała (Abrams, 2017), a tradycyjne rozróżnienie między umysłem i ciałem przestaje funkcjonować. Podmiotowość postludzka wyraża zatem formę odpowiedzialności, która jest ucieleśniona, osadzona, częściowa, oparta na silnym poczuciu relacyjności i prowadzi do tworzenia wspólnotowości (Braidotti, 2014). Niewątpliwie wyłonione wymiary podmiotowości posthumanistycznej, jej procesualność, relacyjność, zdecentrowanie i ucieleśnienie odsłaniają nowe sposoby myślenia o „ja” i „innym”.

## Posthumanistyczna podmiotowość w edukacji nieantropocentrycznej

Dotychczasowe rozważania nad posthumanistycznym ujęciem podmiotowości rodzą pytanie o jej odzwierciedlenie w nieantropocentrycznych praktykach edukacyjnych, jednocześnie przekształcając samo rozumienie podmiotu edukacyjnego, praktyk edukacyjnych i przestrzeni, w których się wydarzają. Zastanawiając się nad tym, kim jest podmiot edukacyjny, ujawniają się wspomniane wymiary posthumanistycznej podmiotowości, w których człowiek staje się jednym z wielu aktorów współtworzących świat. W edukacji oznacza to, że nauczyciele i uczniowie przestają być jedynymi aktorami i inicjatorami procesu edukacyjnego, a podmiot edukacyjny jawi się jako złożone splątanie bardzo różnych bytów, ludzkich i pozaludzkich. W tym świetle świat pozaludzki przestaje być tłem edukacji, a staje się aktywnym uczestnikiem edukacyjnych relacji. O takim między innymi rozumieniu traktuje pierwsza zasada pedagogiki nieantropocentrycznej: „Nie będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” (Chutorański, 2020, s. 57). Edukacja staje się wówczas praktyką więcej-niż-ludzką, w której rośliny, zwierzęta, przedmioty, technologie czy środowiska stają się pełnoprawnymi aktorami (Chutorański, 2020). Zachowanie symetrii między bytami ludzkimi i nie-ludzkimi pozwala na ich współdział i współodpowiedzialność w praktykach edukacyjnych.

Myślenie o podmiotowości posthumanistycznej jako procesie stawania się w relacjach pozwala inaczej spojrzeć na praktyki edukacyjne. Jawią się one jako przestrzeń wspólnego stwarzania się i wzajemnej transformacji (Kouppanou, 2022), będącej efektem splątań różnych podmiotów i materii. Kluczowe jest tu uznanie, że wszystkie podmioty edukacyjne wnoszą różne perspektywy i możliwości w procesie poznania. W edukacji nie chodzi więc o faworyzowanie jednych aktorów względem drugih, a raczej o ich możliwie

równe współlistnienie w sieci edukacyjnej. Myśl ta nawiązuje do drugiej zasady pedagogiki nieantropocentrycznej: „Będziesz różnicował w obrębie świata w trosce o kolektywy!” (Chutorański, 2020, s. 57), która zaprasza też do rozważań nad multigatunkową dydaktyką, w której „sytuacje edukacyjne są udziałem zarówno ludzi, jak i zwierząt, [...] co stanowi emergentny i immanentny efekt ich spotkania” (Chutorański, 2020, s. 172).

Spotkanie elementów konkretnych i abstrakcyjnych, żywych i nieożywionych, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz klasy oddziałuje na praktyki edukacyjne, czyniąc przestrzeń edukacyjną dynamiczną i stale ewoluującą (Karthika, 2024). Przykładem tego może być wykorzystanie graficznych asamblaży jako narzędzia pedagogicznego w celu rozwijania i doskonalenia umiejętności mówienia i myślenia wyższego rzędu u uczniów na lekcjach języka angielskiego, traktując asamblaże jako połączenie uczniów, nauczycieli, technologii, sztuki, narracji graficznych, przestrzeni klasowych i wielu innych elementów, które oddziałują na siebie i wspólnie wytwarzają afekt. Uczniowie tworzyli na jednej z platform cyfrowych własne grafiki, które kolejno grupowali w dowolne asamblaże, nad którymi następnie dyskutowali. Stawali się twórcami tych asamblaży poprzez intra-akcję z platformą do tworzenia cyfrowych komiksów, przedmiotami materialnymi oraz innymi uczniami. Badania ewaluacyjne wykazały, że taka praktyka zwiększa motywację, zaangażowanie i sprawczość uczniów, pozwalając im tworzyć nowe rzeczywistości w sposób kreatywny i relacyjny (Humaira-Mariyam i Karthika, 2024).

Innym przykładem pozwalającym szerzej spojrzeć na praktyki edukacyjne, jakie podpowiada posthumanizm, są warsztaty zaprojektowane dla studentów inżynierii przemysłowej i zarządzania. Stanowiły one eksperyment ucieleśniony, łączący taniec kreatywny z refleksją nad miejską gospodarką wodną, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń powodziowych. Studenci doświadczali wody poprzez ciało, w ruchu, zmysłach, intuicji i emocjach. Metaforycznie stawali się wodą, infrastrukturą ochronną i glebą, eksplorując intra-akcje między tymi materialnościami w ramach improwizacji tanecznej. Mogli doświadczać bycia innym, stawania się i poruszania w relacji z innymi. Jak wykazały badania ewaluacyjne, to doświadczenie poszerzało wyobraźnię studentów o nowe sposoby współlistnienia z żywiołami i infrastrukturą. Bezpośrednie doświadczanie tych zjawisk pozwoliło im lepiej wyrazić siebie i „poczuć” te zjawiska, w odróżnieniu od tradycyjnych wykładów (Bruzzone i Stridsberg, 2023).

Pytanie o przestrzenie, w których wydarzają się praktyki edukacyjne w odniesieniu do posthumanistycznej koncepcji podmiotowości, odsłania bogactwo środowisk, które były dotąd marginalizowane. Koncepcja ta, decentrując człowieka, włącza do procesów edukacyjnych podmioty i środowiska wcześniej pomijane. W praktyce oznacza to, że doświadczenia edukacyjne mogą wychodzić poza klasę szkolną i dzieć się w różnorodnych i elastycznych środowiskach, szczególnie tam, gdzie występuje kontakt z naturą (Chappell i in., 2021). Staje się to zachętą dla nauczycieli do uwzględniania nieoczekiwanych spotkań edukacyjnych i dynamicznej intra-akcji między różnymi elementami środowiska edukacyjnego (Gannon, 2016). Przykładem takiej przestrzeni może być las. Nie jest on jednak rozumiany jak dotychczas jako przedmiot, instrument czy narzędzie wykorzystywane w edukacji, ale jako „wspólnota międzygatunkowa, pełna bytów o nieostrych

granicach, których wzajemne relacje i zależności należy ostrożnie odkrywać, porzucając dualizmy nowoczesności" (Chutorański, 2022, s. 134). W takim rozumieniu las staje się pewną ustabilizowaną zbiorowością tego, co ludzkie i co pozaludzkie, staje się aktywnym aktorem w procesie edukacyjnym. Koncepcja nieantropocentrycznej pedagogiczności lasu, jak pisze Chutorański (2022), otwiera nowe pytania o edukację i wychowanie, a także o nowe sposoby doświadczania i praktykowania podmiotowości.

Kategoria spotkania wydaje się mieć kluczowe znaczenie, ponieważ każde spotkanie z istotami ludzkimi i nie-ludzkimi jest nieprzewidywalne, prowadzi do wzajemnych przemian uczestników i pozwala uczniom konfrontować się z różnicami, jednocześnie praktykując przyjazne współistnienie z innymi (Kowalik-Olubińska, 2023). Tak rozumiana edukacja przestaje być traktowana w sposób instrumentalny, zgodnie z trzecią zasadą pedagogiki nieantropocentrycznej: „Nie będziesz mylił troski o edukację jako praktykę usytuowaną w świecie z redukowaniem świata do edukacji i jej kontekstów!” (Chutorański, 2020, s. 57). Zasada ta nie traktuje edukacji jako celu samego w sobie, ale jako proces, który zachodzi w świecie i zmienia ten świat. Nie ogranicza się ona do własnych ram zainteresowania wyłącznie ludźmi i ich sprawami (Kowalik-Olubińska, 2025), ale pozostaje praktyką troski o wspólny świat.

## Dyskusja i wnioski

Jak starano się wykazać, posthumanistyczna koncepcja podmiotowości stawia przed edukacją wyzwania polegające na zmianie sposobu jej organizowania i realizacji poprzez redefinicję tego, kim lub czym jest podmiot edukacyjny. Edukacja inspirowana posthumanizmem przekształca role tradycyjnych uczestników tego procesu (nauczycieli i uczniów), kierując naszą uwagę ku asamblażom, aktorom i urządzeniom złożonym z ludzi i nie-ludzi, które stają się podstawową jednostką analizy (Chutorański, 2019). Praktyki edukacyjne jawią się jako proces relacyjny, wymagający odpowiedzialnego współistnienia poprzez splątanie bytów ludzkich i nie-ludzkich, który wykracza poza klasy szkolne i dzieje się w różnorodnych środowiskach. Edukacja staje się przestrzenią wspólnego stwarzania się, doświadczania i transformacji. Przybliżone przykłady warsztatów z wykorzystaniem asamblaży czy improwizacji tanecznej pokazują, że włączanie takich elementów jak ciało, technologie i środowiska w praktyki edukacyjne rozwija kreatywność, współdziałanie i wrażliwość na relacje między różnymi aktorami. Otwiera to możliwość myślenia o edukacji jako przestrzeni wspólnych światów w sposób bardziej sprawiedliwy, inkluzywny i współzależny (Sidebottom i Mycroft, 2024). Krytyczny posthumanizm proponuje zatem potrzebny zwrot ku sprawiedliwości społecznej i ekologicznej, szczególnie istotny w kontekście współczesnego kryzysu ekologicznego, który wymaga od nas przyjęcia nieantropocentrycznego paradygmatu edukacyjnego (Chutorański, 2020). Edukacja nie powinna zatem pogłębiać już binarności natura/kultura, lecz wspierać idee naturokultury i koncepcję wspólnych światów (Sidebottom i Mycroft, 2024).

Zarysowana perspektywa posthumanistycznej koncepcji podmiotowości ukazuje wiele wartościowych kierunków myślenia o edukacji, czyniąc ją niezwykle inspirującym punktem odniesienia. Trudności pojawiają się jednak wraz z momentem przechodzenia z perspektywy teoretycznej do praktycznej. Choć dyskurs posthumanistyczny coraz wyraźniej obecny jest w edukacji, jego wprowadzenie do praktyki stanowi wyzwanie w warunkach neoliberalnych, które faworyzują mierzalne wyniki uczniów, zamiast uwzględniać aspekty emocjonalne czy relacyjne (Pacini-Ketchabaw i in., 2016). Mimo tych okoliczności trudno jednak zignorować fakt, że w obliczu globalnego kryzysu klimatycznego, społecznego i politycznego, którego obecnie doświadczamy, właściwie nie ma już odrotu od poszukiwania nowych sposobów myślenia o edukacji, także nieantropocentrycznej. Jeśli chcemy przesunąć granice możliwości pedagogicznych, to musimy zakwestionować antropocentryczne *status quo* i humanistyczne założenia, które wciąż dominują w szkołach i otworzyć się na perspektywy ukazujące złożoność świata i nasze splątanie z nim. Zwolennicy pedagogiki nieantropocentrycznej postulują porzucenie paradygmatu humanistycznego na rzecz podejścia, które ceni intra-akcję, wzajemne powiązania wszystkich bytów oraz innowacyjne praktyki pedagogiczne wykraczające poza tradycyjną klasę (Naidoo, 2022). Przyjęcie tych idei w praktyce nie oznacza odrzucenia pojęcia ludzkiej podmiotowości, przeciwnie, jak zauważa Rosi Braidotti (2014), możemy starać się ją zrozumieć przez pryzmat idei posthumanizmu (Kowalik-Olubińska, 2025). Włączenie tej perspektywy do programów kształcenia nauczycieli pozwala, aby przyszła edukacja była postrzegana przez dyfrakcyjną soczewkę, umożliwiającą wielowymiarowe i niehierarchiczne rozumienie relacji w procesie edukacyjnym. Implikuje to potrzebę projektowania kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby uwzględniło przesunięcie w rozumieniu podmiotowości z autonomicznego, suwerennego podmiotu ludzkiego, ku relacyjnym i intraaktywnym procesom współtworzenia edukacji w świecie więcej-niż-ludzkim.

#### BIBLIOGRAFIA

- Abrams, T. (2017). Braidotti, Spinoza and disability studies after the human. *History of the Human Sciences*, 30(5), 86–103. <https://doi.org/10.1177/0952695117724661>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham.
- Barad, K. (2023). *Spotkanie z wszechświatem w pół drogi: Fizyka kwantowa a splątanie materii ze znaczeniem* (S. Królak, tłum.). Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury; Centrum Humanistyki Środowiskowej, Uniwersytet Warszawski.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku* (J. Bednarek i A. Kowalczyk, tłum.) Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruzzzone, S. i Stridsberg, H. (2023). Dancing urban waters: A posthuman feminist perspective on arts-based practice for sustainable education. W: M. Cozza i S. Gherardi (red.), *The posthumanist epistemology of practice theory* (s. 123–150). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-42276-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-42276-8_5)
- Chappell, K., Natanel, K. i Wren, H. (2021). Letting the ghosts in: Re-designing higher education teaching and learning through posthumanism. *Teaching in Higher Education*, 28(15), 2066–2088. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952563>

- Chutorański, M. (2019). Posthumanizm(y) i pedagogika. W: M. Chutorański i A. Makowska (red.), *Rzeczy, kultura, edukacja* (s. 19–33). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. <https://wnus.usz.edu.pl/ris/file/issue/view/1445.pdf>
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Cudworth, E. i Hobden, S. (2021). Posthuman international relations: Complexity, ecology and global politics. W: D. Chandler, F. Müller i D. Rothe (red.), *International relations in the Anthropocene* (s. 213–232). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-53014-3>
- Engert, K. i Schürkmann, C. (2021). Introduction: Posthuman? Nature and culture in renegotiation. *Nature and Culture*, 16(1), 1–10. <https://www.jstor.org/stable/27203811>
- Gannon, S. (2016). „Local girl befriends vicious bear”: Wyzwalanie aspiracji edukacyjnych poprzez pedagogikę spletań materialno-semiotycznych. W: C. Taylor i C. Hughes (red.), *Posthuman research practices in education* (s. 101–120). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137453082\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137453082_9)
- Haraway, D. (2003). Manifest cyborgów: nauka, technologia, feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych (S. Królak i E. Majewska, tłum.). *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 1, 49–87.
- Hayles, N.K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Herbrechter, S. (2021). Unlearning to be human? The pedagogical implications of twenty-first-century post-anthropocentrism. W: C. Daigle i M. Hayler (red.), *Posthumanism in practice* (s. 212–226). Bloomsbury Publishing.
- Humaira-Mariyam, B. i Karthika, V.K. (2024). Graphic assemblages for storytelling: A posthuman perspective from an English language classroom. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(2), 342–354. <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.2.21>
- Karthika, V.K. (2024). The human, non-human affective entanglements: A posthuman perspective of an ESOL classroom. *Higher Education for the Future*, 11(2), 151–167. <https://doi.org/10.1177/23476311241246634>
- Kouppanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: A neohumanist proposal of nearness in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43, 766–784. <https://doi.org/10.1080/01596306.2022.2033534>
- Kowalik-Olubińska, M. (2023). Posthuman pedagogy of the common worlds of children and animals – from independence to relationality. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(17), 58–70.
- Kowalik-Olubińska, M. (2025). *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Adam Marszałek.
- Lipowicz, M. (2017). Posthumanizm jako podstawa edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Możliwości i granice rewolucji edukacyjnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(2), 139–153.
- Mendel, M. (2020). Pedagogika społeczna „po człowieku”. W: M. Mendel (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone* (s. 249–260). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Naidoo, S.A. (2022). Pre-service teachers' views on integrating post-humanism into classroom practice. *African Journal of Teacher Education and Development*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v1i1.5>
- Obyrcka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A. i Blaise, M. (2016). De-centring the human in multispecies ethnographies. W: C. Taylor i C. Hughes (red.), *Posthuman research practices* (s. 149–167). Palgrave Macmillan.

- Richter, M. (2023). Critical post-humanism and social work in the city: About being entangled as researcher and professional. *Social Inclusion*, 11(3), 210–219. <https://doi.org/10.17645/si.v11i3.6786>
- Rogalska-Marasińska, A. (2019). Człowiek – postczłowiek – transczłowiek: kto podejmie edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(1), 131–152.
- Sharon, T. (2014). *Human nature in an age of biotechnology: The case for mediated posthumanism*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7554-1>
- Sidebottom, K. i Mycroft, L. (2024). [Birdsong]: Pedagogies of attunement and surrender with more-than-human teachers. *Australian Journal of Environmental Education*, 40, 143–156. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.15>

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

#### Source of funding

Lack of funding sources.

#### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).