

Markus Lipowicz

Akademia Ignatianum w Krakowie

Człowieczeństwo jako (nie)zbędna kategoria refleksji pedagogicznej? O ponowoczesnym kryzysie teorii wychowania w obliczu wyzwania trans- i posthumanizmu

Ideał wychowania, „śmierć człowieka” a kryzys teorii pedagogicznej

„Jest oczywiste”, jak stwierdza František Drtina, „że wszelkie wychowanie ma wytknięty określony kierunek”¹. „Prekursorami pedagogiki”, jak zauważa Andrzej M. de Tchorzewski, „byli filozofowie starożytni, którzy tworzyli różne wizje i koncepcje człowieka, poszukując zarazem istoty i sensu wychowania”². W podobnym duchu Bogusław Śliwerski w odniesieniu do myśli Karola Kotłowskiego podkreśla, iż właśnie filozofia stanowi „ostateczny punkt odniesienia do eksplikacji sensu wychowania. Naukowiec, usiłujący świadomie wyzwolić się w swoich badaniach od wpływów filozofii, popada z reguły nieświadomie w zależność od innej filozofii”³. Stąd także współcześnie refleksja antropologiczna wydawać się musi konstytutywną częścią myśli pedagogicznej, albowiem bez niej wychowanie stałoby się „jedynie jałowym zabiegiem opiekuńczym nad dorastającymi pokoleniami, bądź ich tresurą, gdyż zatraci walor odkrywania tego, co w istocie jest najważniejsze w istnieniu człowieka”⁴. Krótko mówiąc: ścisły związek między pedagogiką a refleksją filozoficzną – w szczególności filozofią człowieka, antropologią – nie wydaje się podlegać wątpliwości.

¹ F. Drtina, *Ideały wychowania*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2014, nr 1(8), s. 50.

² A. M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 29.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015, s. 57.

⁴ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 29.

Bezpośrednia relacja między pedagogiką a filozofią człowieka wydaje się wyrażać tym, iż „u podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka”⁵. Dopiero właściwe pojęcie zarówno roli jak i funkcji obrazu człowieka dla całokształtu rzeczywistości pedagogicznej umożliwia zrozumienie wychowania w swoim wymiarze teleologicznym. W tym celu niezbędnym wydaje się być krótkie wprowadzenie do antropologicznej problematyki „ideału wychowania”.

Jan Rutkowski stwierdza, iż od czasów „starożytności ideał wychowania był nierozzerwalnie związany z ideałem człowieczeństwa, z największą dostępną człowiekowi doskonałością. Dążenie do doskonałości wyznaczało horyzont wychowania, a w niej niejako zawierało się szczęście osobiste”⁶. Związek między ideałem wychowania a ideą doskonałości ludzkiej widzi także de Tchorzewski:

*Od najdawniejszych czasów myśli i praktyce pedagogicznej towarzyszyły i nadal towarzyszą wyobrażenia dotyczące doskonałości tych, których obejmowano świadomym przygotowaniem do życia dorosłego. Cech owej doskonałości poszukiwano w pytaniach o istotę człowieka i sens jego życia, a także w dochodzeniu do niej poprzez wskazywanie najwyższych wartości i norm postępowania, jakim winien kierować się on w życiu osobistym oraz społecznym. W ten sposób, początkowo filozofowie, a następnie także pedagodzy tworzyli idealny, czyli nierealny, ale racjonalny obraz człowieka. Zasadniczą rolę ideału jest optymalizowanie procesów wychowawczych*⁷.

Choć historia myśli pedagogiczno-antropologicznej jasno dowodzi, że poszczególne treści owych wyobrażeń radykalnie zmieniały się⁸, to nie powinien umykać fakt, że ideał wychowania odsyłał do zagadnienia odnalezienia, a także – w dalszej konsekwencji – skutecznego wdrożenia odpowiednich technik pedagogicznych, dzięki którym człowiek zyskałby zdolność do samodoskonalenia. Jednak sama idea doskonałości ludzkiej wydaje się z perspektywy filozoficznej niezwykle problematyczna, gdyż – jak zwraca uwagę Władysław Stróżewski – samo istnienie pedagogiki jest legitymizowane niedoskonałością człowieka: „Gdyby człowiek był istotą doskonałą

⁵ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 87.

⁶ J. Rutkowski, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 13.

⁷ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 100.

⁸ Por. F. Drtina, dz. cyt., s. 32-48.

(...) wychowanie go nie tylko nie byłoby potrzebne, ale byłoby wręcz niemożliwe”⁹. Słusznie więc de Tchorzewski podkreśla, iż pedagogiczny ideał wychowawczy musi odsyłać do nierealnego obrazu człowieka – czyli: do ugruntowanego kulturowo ideału człowieczeństwa, który odzwierciedlałby tymczasowo obowiązującą hierarchię aksjologiczną. Innymi słowy: odpowiedzi na pytania dotyczące teleologii wychowania, tzn. sens i cel działania pedagogicznego, można jedynie odnaleźć na poziomie wnikliwego studium współcześnie panujących wzorców kulturowych. W słowach Józefa Górniewicza: „Można powiedzieć, że tak pojęty ideał jest po prostu kulturowym wzorem osobowości poszerzonym o perspektywę rozwoju. Zawiera w sobie elementy tradycji kulturowej, jak też prognozy dotyczące świata, który nadchodzi”¹⁰. Tak się jednak składa, iż w przypadku współczesnej kultury trudno odnaleźć wzorce, które odsyłałyby do jednoznacznie określonego i normatywnie usankcjonowanego obrazu człowieka bądź światopoglądu. Wątek ten wymaga krótkiego rozwinięcia.

Otóż warto pamiętać, iż wciąż – jak zauważa Śliwerski – „przeżywamy przejście od modernizmu do postmodernizmu pedagogicznej rzeczywistości, dla której nie istnieje jeszcze żadna teoria”¹¹. Brak ten tłumaczyć należy tym, iż sam termin „postmodernizm” nie tyle tłumaczy bądź wyjaśnia, ile raczej podkreśla niejasność współczesnej kondycji społeczno-kulturowej: „Więcej rodzi się tu pytań niż odpowiedzi”¹². Możemy w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, iż trudna kondycja współczesnej teorii pedagogicznej stanowi odbicie szerszej problematyki pluralizmu kulturowego rozumianego nie tylko na poziomie wieloetniczności, ale przede wszystkim jako obraz zdecentralizowanej rzeczywistości społecznej. Stąd, jak podkreśla Zbigniew Kwieciński „przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnym «wyrokiem», czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”¹³. Ten pluralizm rozmaitych *orientacji światopoglądowo-filozoficznych, doktryn pedagogicznych, a także*

⁹ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: red. F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 51.

¹⁰ J. Górniewicz, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 57.

¹¹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 386.

¹² Tamże, s. 386.

¹³ Z. Kwieciński, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 16.

przekonań, poglądów i podstaw społecznych, nawet politycznych powoduje, że na gruncie nauk pedagogicznych stykamy się z różnymi, nierzadko odmiennymi i różniącymi się pod względem treściowym ideałami wychowawczymi¹⁴.

Zamiast więc afirmować jeden konkretny wzór osobowości, obraz człowieka bądź ideał człowieczeństwa, różnorodność kulturowa wzywa nas do negacji nastawień autorytarnych, etnocentrycznych bądź stereotypowych¹⁵. W tym celu jesteśmy zobowiązani zdobywać wiedzę, kompetencje oraz umiejętności, dzięki którym będziemy zmniejszać „napięcie pomiędzy tym co wspólne, a tym co odmienne”¹⁶. Takie nastawienie pluralistyczne wiąże się jednak z tym, iż cele wychowawcze tracą na ostrości, co z kolei prowadzi do tego, co za Górniewiczem pozwolę sobie nazwać „zapaścią ideowa i teoriopoznawczą pedagogiki”¹⁷. Wynika ona, jak myślę, z tego, iż w ponowoczesności zaobserwować możemy istotną dysproporcję między negacją a afirmacją poszczególnych rysów osobowościowych¹⁸. Mam na myśli tutaj okoliczność, iż stosunkowo łatwo przychodzi nam wymieniać te treści, które kłócą się z zachowaniem różnorodności (autorytaryzm, etnocentryzm, stereotypy, szowinizm itd.), jednak niezwykle trudno nam przychodzi w sposób jednoznaczny ująć takie wartości wychowawcze jak szacunek, godność i tolerancja¹⁹, bez których poszanowanie pluralizmu kulturowego jest niemożliwe. Paradoksalnie ten stan rzeczy wynika wprost z samego pluralizmu, albowiem w zależności od rozwoju kulturowego sankcjonowane będą mogły być inne, a nawet sprzeczne ze sobą znaczenia tych niezbędnych dla procesu wychowawczego wartości²⁰.

Ta typowa dla postmodernizmu niemoc jasnego zdefiniowania celów pedagogicznych, która wprost uniemożliwia ukonstytuowanie ideału

¹⁴ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 101.

¹⁵ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 54.

¹⁸ W niniejszym artykule przyjmuję za Wolfgangiem Welschem niniejsze rozróżnienie terminologiczne między „ponowoczesnością” a „postmodernizmem”: pojęcie „ponowoczesność” (*Postmoderne*) ma na celu wyrażenie trudnej do uchwycenia kondycji społecznej „radikalnego” pluralizmu kulturowego. Z kolei pojęcie „postmodernizmu” (*Postmodernismus*) ma na celu określać wszystkie te koncepcje myślowe, które tę kondycję społeczną starają się legitymizować na poziomie zarówno poznawczym jak i aksjologicznym. Por. W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, VCH, Acta Humaniora, Weinheim 1987, s. 4.

¹⁹ Por. Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 21.

²⁰ Por. S. Gałkowski, *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, w: „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2016 vol. 19 (1), s. 71-91; W. Kymlicka, *Two Models of Pluralism and Tolerance*, w: „Analyse & Kritik” 1992 14 (1), 1992, s. 33-56;

wychowania, wiąże się z tym, co Gunter Scholtz nazwał „postmodernistycznym atakiem na hermeneutykę”²¹. Zdaniem niemieckiego filozofa postmodernistyczna anty-hermeneutyka dokonuje się „za pomocą dwóch rodzajów argumentacji: pochodzącej z teorii tekstu oraz moralnej”²². Nie ma tu miejsca dla pełnego rozwinięcia krytycznej analizy tych rodzajów argumentacji, ale chciałbym zaznaczyć, iż uwagi Scholtza pod adresem relacji między postmodernizmem a hermeneutyką jako sztuki interpretacji/rozumienia można w sposób analogiczny odnieść do kontekstu pedagogicznego²³. Z perspektywy postmodernistycznej wszelka próba rozumienia stanowi wyraz moralnie wątpliwego sprawowania władzy, która krępuje Innego poprzez brak pozwolenia na to, aby mógł „być tym, kim jest i chciałby być”²⁴. Aby móc w zakresie interpretacji tekstu przeciwstawić się temu skrępowaniu różnorodności poprzez władczo narzucający się akt rozumienia, postmodernizm konsekwentnie zakwestionował pojęcia autora i intencji²⁵. Ani podmiot, ani tym samym jego rzekoma wola w odniesieniu do przedmiotu stanowią już podstawy dla zrozumienia określonego podmiotu bądź aktu działania, albowiem zrozumienie tych czynników musiałoby ograniczyć zakres możliwych interpretacji²⁶. Zauważmy, iż analogiczna sytuacja ma miejsce w obszarze teorii wychowania: pedagogika w ponowoczesności wyrzekła się określenia uniwersalnego ideału wychowawczego, albowiem ograniczałby on mnogość niekonwencjonalnych praktyk pedagogicznych. Sytuacja ta powinna budzić spore wątpliwości, albowiem podobnie jak w przypadku hermeneutyki, w której jesteśmy zmuszeni redukować potencjalną „samowolę interpretatora”²⁷, również na polu pedagogicznym nie możemy przyjąć każdej formy wychowawczej jako normatywnie uzasadnionej. W jaki sposób uniknąć więc tych aporii postmodernizmu przy jednoczesnym zachowaniu wartości, jakim jest ponowoczesna akceptacja różnorodności kulturowej?

²¹ Por. G. Scholtz, *Postmodernistyczny atak na hermeneutykę*, w: „Kwartalnik filozoficzny” 2016, T. XLIV (1), s. 171-187.

²² Tamże, s. 172.

²³ Taka analogia hermeneutyčno-pedagogiczna wydaje się uzasadniona ukonstytuowaniem się na przełomie XIX i XX wieku nauk humanistycznych jako „refleksji hermeneutycznej” – najpierw w Niemczech, a później w innych częściach Europy i świata. Por. B. Milerski, *Pedagogika hermeneutyczna: geneza kierunku w tradycji niemieckiej*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2011, Tom II, nr 2(3), s. 47-59.

²⁴ G. Scholtz, dz. cyt., s. 178.

²⁵ Tamże, s. 173-177.

²⁶ Tamże, s. 177.

²⁷ Por. Tamże, s. 177.

Wróćmy w tym miejscu do metaforycznie przez Kwiecińskiego użytego słowa „przekleństwo” związanego ze współczesnym pluralizmem. Wyraża to współczesną niemożność zaprojektowania uniwersalnego konsensusu pedagogicznego dotyczącego sensu i celu wychowania. „Przekleństwo” ponowoczesności polega na tym, iż wyżej wspomniana zapaść ideowa i teorio-poznawcza współczesnej pedagogiki mogłaby zostać przewyciężona jedynie drogą ukonstytuowania powszechnie obowiązującego ideału wychowania. To by zaś oznaczało redukcję bądź nawet likwidację samego pluralizmu kulturowego na poziomie normatywnym. Innymi słowy: ponowoczesna akceptacja *faktycznej* różnorodności kulturowej wydaje się być bezpośrednio skorelowana z negacją uniwersalnie *obowiązującej* normy tego, co ludzkie. Tym samym klasyczny „horyzont kształcenia”, czyli aksjologiczne napięcie między „tym, co jest”, czyli – jak zauważa Rutkowski – „niedoskonałą i nie-uformowaną, *niewykształconą* naturą ludzką”, a „tym, co być może i powinno”, czyli ideał człowieczeństwa, zostaje zastąpiony bezwzględną afirmacją „tego, co jest”, czyli różnorodnością kulturową²⁸. Afirmacja ta nie dotyczy jednak konkretnych zjawisk bądź wartości kulturowych, lecz paradoksalnie uznaje nieuporządkowaną faktyczność zjawisk za wartość samą w sobie. Tym samym postmodernizm sprzeciwia się klasycznej filozofii, która właśnie na gruncie poznania „empirycznego” pluralizmu skłaniała się do „pytania o właściwy sposób życia”²⁹. Samo pytanie zakłada, że „pewne praktyki i sposoby życia są bardziej ludzkie, doskonalące człowieka, czyli po prostu lepsze niż inne”³⁰. Nic dziwnego więc, że to właśnie w ponowoczesności doszło do zupełnego rozmycia idei człowieczeństwa, która zarazem wyznaczałaby antropologiczny ideał wychowania.

Specyfika postmodernizmu polega na tym, iż nie traktuje tego stanu rzeczy jako znak kryzysu, ale – wprost przeciwnie – jako wartość. Sądzę, iż słynna konstatacja „śmierci człowieka” Michela Foucaulta, najlepiej wyraża tę kondycję, w jakiej znalazła się współczesna kultura, a wraz z nią teoria pedagogiczna. Koncepcja „śmierci człowieka” nieprzypadkowo nawiązuje do myśli Fryderyka Nietzschego, czyli filozoficznego patrona postmodernizmu. Najogólniej wyraża ona przewyciężenie „zasady antropicznej”, którą utożsamia z nowoczesnością jako epoki, w której człowiek – *anthropos* – stanowił

²⁸ Por. J. Rutkowski, dz. cyt., s. 14.

²⁹ Tamże, s. 30.

³⁰ Tamże, s. 14.

punkt odniesienia i zarazem podstawę wszelkiej refleksji filozoficzno-naukowej³¹. Jakościowa różnica między ponowoczesnością a nowoczesnością (oraz analogicznie między postmodernizmem a modernizmem) polega więc na skutecznym zakwestionowaniu rzekomo konstytutywnej relacji między antropocentryzmem a nauką i filozofią. Jak zrozumieć „śmierć człowieka”, czyli – powtórzmy – nieobecność uniwersalnie obowiązującej normy tego, co ludzkie, z perspektywy wychowawczo-edukacyjnej? Otóż warto zaznaczyć, iż decentralizacja kulturowa niewątpliwie otwiera oraz uwrażliwia nas na nowe możliwości ekspresji zarówno indywidualnej jak i kolektywnej, które za Śliwskim możemy uznać za przejawy „lokalnej” emancypacji:

Przyjęcie perspektywy postmodernistycznej w reformowaniu pedagogiki oznacza otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulację indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego różnicowania³².

Nie sposób zanegować, że rezygnacja „z totalizującej idei uwalnia różnicującą siłę języka”³³, która z kolei poszerza horyzonty naszego myślenia o działalności pedagogicznej. Z drugiej strony warto także pamiętać, iż taka kondycja kulturowa niezwykle utrudnia, a miejscami wprost uniemożliwia nadania tej działalności określonego wektora. Jest to problem niebagatelny, albowiem – jak zauważa Górniewicz:

Pedagogika (...) jako nauka o wychowaniu człowieka musi niejako wybiegać w przyszłość, bo sam przedmiot jej badań, czyli wychowanie jest w istocie procesem zarazem kreowania celów, czyli pożądaných stanów rzeczy, jak też ich osiągania przez zastosowanie określonych metod i technik. (...) Urzeczywistnienie celów jest stałym elementem każdego rodzaju społecznej działalności człowieka, w tym także edukacyjnej³⁴.

³¹ W. Welsch, *Zur geistigen Situation der Zeit – Ein Weckruf*, w: „Information Philosophie“, 2011 Heft 2, s. 8-12.

³² B. Śliwski, dz. cyt., s. 390.

³³ Tamże, s. 328.

³⁴ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 56.

W tym sensie pedagogika (z wyjątkiem antypedagogiki) wydawałaby się w samej swojej istocie sprzeciwiać postmodernizmowi, gdyż celowość działalności wychowawczej wydaje się bezpośrednio sprzeciwiać nieuporządkowanemu, kolażowemu charakterowi faktycznego pluralizmu kulturowego. Właśnie z tego powodu nie jesteśmy, a nawet – jak chciałbym dodać – *nie możemy* być jeszcze w posiadaniu ponowoczesnej teorii pedagogicznej, albowiem jej powstanie stanowiłoby na gruncie filozofii człowieka coś w rodzaju kwadratury koła. Konsekwentnie Śliwerski pisze o „pedagogice w ponowoczesności”, a nie o *ponowoczesnej pedagogice*, albowiem jak dotąd nie potrafimy sobie poradzić z teorią pedagogiczną, której ideowym nośnikiem i zarazem legitymizacją kulturową nie byłaby taka bądź inna meta-narracja humanistyczna. W tym kontekście Robin Usher i Richard Edwards rozwijają myśl Zygmunta Baumana, iż w samym sercu nowoczesnego projektu (*project of modernity*) znajduje się idea Oświecenia, że to właśnie dzięki praktykom pedagogicznym człowiek zyskuje status człowieczeństwa poprzez rozwój uczestnictwa jednostki w kulturze³⁵. Jednak Usher i Edwards – tym razem w duchu myśli Jacquesa Derridy – przekonują, że właśnie ta narracja kulturowa, według której wychowanie i edukacja stanowią niezbędne narzędzie nowoczesnego projektu ukształtowania człowieka jako istoty rozumnej, która wymaga ciągłego udoskonalenia i formacji, została wraz z rozwojem postmodernizmu poddana w wątpliwość³⁶. Nawet jeśli uznamy, że „stawanie się człowiekiem” (*becoming human*) wciąż stanowi pedagogiczny *telos*, to nie sposób zignorować faktu, że samo pojęcie człowieka uległo fundamentalnej redefinicji: w miejsce heterogenicznego i uniwersalnie obowiązującego ideału człowieczeństwa postmodernizm postawił raczej językowo nieuchwytny „cel”, którego treści są nie tylko zmienne, ale apriorycznie uznane za równie wartościowe³⁷. Innymi słowy: nie sposób tego, co „ludzkie” odnieść do jakiegoś jasno wyrażonego celu wychowawczo-edukacyjnego, co z kolei sprawia, że samo pojęcie człowieka podlega raczej subiektywnej interpretacji aniżeli obiektywnej legislacji³⁸.

Reasumując: ponowoczesna idea pedagogiki wyraża się tym, iż zaprzecza ona konsensusowi, od którego rozpoczęciem niniejsze rozważania – czyli fundamentalnego dla dotychczasowego przekonania, iż, aby powtórzyć

³⁵ R. Usher, R. Edwards, *Postmodernism and Education. Different voices, different worlds*, Routledge, London and New York 1994, s. 125.

³⁶ Por. Tamże, s. 126.

³⁷ Tamże, s. 126.

³⁸ Tamże, s. 127.

słowa Śliwerskiego, „u podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka”³⁹. Właśnie ten związek między pedagogiką a filozofią człowieka ulega rozpadowi i to właśnie rozbitcie powoduje, że nadal nie mogła powstać ponowoczesna teoria pedagogiczna.

Wracamy więc do punktu wyjścia niniejszych rozważań. Wyzwanie, które postmodernizm rzuca pedagogice nie dotyczy w pierwszej linii problematyki pluralizmu kulturowego oraz wynikających z niej aksjologicznych dyrektyw tolerancji i szacunku dla inności, które – dodajmy – w obecnej sytuacji kulturowej Europy wydają się bardziej aktualne, niż kiedykolwiek. Kłopotliwa kondycja pedagogiki w ponowoczesności polega raczej na dużo bardziej fundamentalnym zakwestionowaniu konstytutywnego związku między wychowaniem a filozofią człowieka, która aż do czasów *nowoczesnych* interpretowała to, co ludzkie w kategoriach wyłącznie humanistycznych. Sądzę więc, że możliwość powstania *ponowoczesnej* pedagogiki⁴⁰ otwiera się wraz z oderwaniem refleksji wychowawczo-edukacyjnej od wyłącznie humanistycznej filozofii człowieka. Myśl ta – choć niewątpliwie sama przez się kontrowersyjna – wydaje mi się uzasadniona tym, iż nie indziej, tylko właśnie między innymi na gruncie współczesnej antropologii pojawiły się w ostatnich dekadach dwa potężne i związane ze sobą ruchy, które w sposób radykalny kwestionują nasze etyczne jak i epistemologiczne przywiązanie do idei człowieczeństwa jako ideowego fundamentu i zarazem ontologicznej granicy jestestwa. Ruchami tymi są post- i transhumanizm, których główne idee – jak będę chciał pokazać w następnym rozdziale – w sposób bezpośredni uderzają w najbardziej fundamentalne aspekty myśli i teorii pedagogicznej.

Podstawowe pytania brzmią następująco: *Czy możemy sobie wyobrazić pedagogikę, która częściowo albo nawet w całości rezygnuje z kategorii człowieczeństwa?* Innymi słowy: *Czy rezygnacja z ideału człowieczeństwa na rzecz czegoś, co jakościowo przekraczałoby dotychczasowe granice refleksji antropologicznej w sposób konieczny oznaczałoby koniec pedagogiki albo – w ujęciu Rutkowskiego – zmierzchu kształcenia?* A może właśnie post- i transhumanizm mogłyby stanowić filozoficzny klucz do powstania ponowoczesnej teorii pedagogicznej?

³⁹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 87.

⁴⁰ Chciałbym podkreślić, iż „możliwa” na poziomie teoretycznym niekoniecznie musi na poziomie praktycznym oznaczać „wskazana” albo „warta pożądania”. Jednak, aby rzetelna dyskusja wokół możliwości praktycznych aplikacji idei ponowoczesnych w procesie pedagogicznym zastąpiła ideologiczne i retoryczne przepychanki słowne, musiałyby najpierw powstać postmodernistyczna teoria wychowania, której wciąż brakuje.

Transhumanizm i posthumanizm – o nadziei stworzenia ponowoczesnej teorii pedagogicznej

W niniejszym rozdziale chciałbym przedstawić pedagogiczne implikacje trans- i posthumanizmu oraz odnieść je do omówionej wyżej kondycji ponowoczesności. Docelowo chodzi o zbadanie ewentualności konstrukcji meta-narracji, która w odróżnieniu od przednowoczesnych i nowoczesnych meta-narracji nie sprzeciwiała się pluralizmowi kulturalnemu, który stanowi nieesencjonalną esencję myśli postmodernistycznej. W tym celu chciałbym posłużyć się figurą myślową, którą zastosował Rutkowski w swojej książce *Zmierzch kształcenia?*.

Otóż Rutkowski zwraca uwagę za Claudem Lévi-Straussem, iż spór wokół postmodernizmu stanowi analogię do starożytnego sporu między filozofią a sofistyką: „Postmoderniści chętnie chcą siebie postrzegać jako kontynuatorów sofistyki, dlatego też odrzucają filozofię, która – ich zdaniem – w swej naiwności postrzegала siebie jako «zwierciadło natury»”⁴¹. Tym, co zasadniczo różniło sofistów od filozofów to „stosunek do prawdy”⁴². Filozof pożąda prawdy jako wartości autotelicznej – sofista bynajmniej „nie ceni prawdy dla niej samej”, lecz podchodzi do niej w sposób instrumentalny, tzn. gdy uzna, iż ją posiadał uważa, że „może nią dysponować wedle własnej woli”⁴³. Z tego diametralnie różnego stosunku do prawdy wynika także istotna rozbieżność w zakresie pedagogiki. O ile bowiem filozof pojmuje proces kształcenia na poziomie dialektyki, która nie jest umiejętnością bądź wiedzą, lecz „raczej postawą, sposobem życia”, o tyle sofista jest „specjalistą” i „ekspertem” wychowania, które traktuje jako technikę kształcenia: „W jego mniemaniu nauczanie przynależy do arystotelesowskiej wiedzy technicznej – *techne*”⁴⁴.

Uwagi Rutkowskiego są moim zdaniem kluczowe dla zrozumienia pedagogicznych implikacji transhumanizmu jako ruchu filozoficzno-kulturowego, który nieprzypadkowo zrodził się w ponowoczesności. Nie twierdzę, iż postmodernizm bezpośrednio zapoczątkował transhumanizm – niemniej, to właśnie ponowoczesna kondycja kulturowa stanowi właściwy klimat dla jego rozwoju. O ile bowiem filozofia aż do czasów późnej nowoczesności dążyła do tego, aby poza wszelkim konwencjonalizmem dostrzec i dogłębnie poznać naturę rzeczy i tym samym także naturę człowieka, o tyle ponowoczesna

⁴¹ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 37-38.

⁴² Tamże, s. 38.

⁴³ Tamże, s. 39.

⁴⁴ Tamże, s. 40.

sofistyka, czyli postmodernizm, zadowala się hipotezą, iż wszelkie sposoby poznania wynikają z kulturowo uwarunkowanych stosunków władzy. To właśnie na gruncie sofistycznego przywiązania do konwencjonalizmu jako tymczasowego porządku epistemologicznego, Foucault – niczym prawdziwy „archeolog wiedzy” – mógł stwierdzić:

Jedno jest pewne: człowiek nie jest najstarszym ani najtrwalszym problemem, przed jakim stanęła ludzka wiedza. (...) Człowiek jest wynalazkiem, którego historia (...) jest krótka. A koniec, być może, bliski. (...) Gdyby ów układ znikł tak samo, jak się pojawił, gdy wskutek jakiegoś wydarzenia, którego możemy co najwyżej przeczuwać możliwość (...) układ ten uległ zachwianiu (...) – wówczas możemy założyć, że człowiek zniknie, niczym oblicze z piasku na brzegu morza⁴⁵.

Zauważmy, iż wraz z odrzuceniem ontologicznej odrębności i wyjątkowości człowieczeństwa na rzecz uznania tego, co „ludzkie” jako wypadkową rozmaitych struktur poznawczych, „człowiek” jako kategoria przestaje stanowić podstawę refleksji pedagogicznej tzn. – może „zniknąć” z epistemologicznego centrum teorii wychowania. W tak antymetafizycznym i nietzscheańskim ujęciu empiryczna różnorodność stylów życia nie tylko przestaje podlegać definitywnej ocenie normatywnej, ale ponadto zyskuje prawo bycia wyznacznikiem tego, co tymczasowo uznane może zostać za „ludzkie”. Innymi słowy: to, co „ludzkie” traci status bycia obiektywnym kryterium aksjologicznym, albowiem to jednostka decyduje o swoim własnym jestestwie. Krótko mówiąc: wraz ze „śmiercią człowieka” jednostka staje się niezwykle plastycznym organizmem, którego egzystencja – i to jest kluczowe – stanowi całokształt procesów poznawczo-władczych, których nośnikiem są tymczasowo obowiązujące *techniki* kształcenia. Właśnie to postmodernistyczne sprowadzenie całego procesu wychowawczo-edukacyjnego do kwestii technicznej, czyli do wyboru właściwej praktyki władzy jako siły produktywnej, otwiera możliwość pedagogicznego ujęcia transhumanizmu.

Z racji tego, iż nie ma tu miejsca dla pełnej rekonstrukcji obu nurtów myślowych, chciałbym za Kamilem Szymańskim zaznaczyć, że myśl przewodnia transhumanizmu wyraża się w poglądzie, że *homo sapiens nie jest zwieńczeniem ewolucji, lecz jedynie jej kolejnym etapem. Celem człowieka jest dalsza ewolucja – przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi technologicznych*

⁴⁵ M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komentant, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2006, s. 347.

– w kierunku wytworzenia istoty o zdolnościach szerszych od tych, które posiadają współcześni ludzie⁴⁶.

Zwolennicy transhumanizmu twierdzą, że za sprawą wykorzystania nauki i technologii człowiek miałby już w najbliższej przyszłości przeistoczyć się w inny, wyższy byt – czyli w postczłowieka. Szymański krytycznie zauważa, że zwolennicy transhumanizmu sugerują naiwną, niczym „bezkrytyczną” postawę wobec idei „udoskonalenia” człowieka poprzez innowacje technologiczne⁴⁷. Jedną z możliwych opcji takiego udoskonalenia bytu ludzkiego byłoby przeistoczenie go w cybernetyczny organizm, czyli cyborga. Koncepcja cyborga jako złączenia ludzkiej cielesności z technologicznymi urządzeniami sama w sobie stanowi ideową hybrydę myśli eugenicznych z pierwszej połowy XX wieku oraz techno-progresywnych nurtów drugiej połowy ubiegłego stulecia⁴⁸. Michał Klichowski – jeden z głównych badaczy transhumanizmu w Polsce – zauważa, że rozwijający się dyskurs transhumanistyczny zawiera radykalną krytykę samej koncepcji edukacji (i tym samym, jak można sądzić, także wychowania) wyrażającej się w idei, że postęp w zakresie biotechnologii sprawi, że tradycyjne sposoby wychowania, nauczania i kształcenia staną się w najbliższej przyszłości zbędne⁴⁹.

Obawa Klichowskiego wydaje się uzasadniona choćby tym, iż w najbardziej radykalnych nurtach techno-progresywnych pojawiła się coraz szerzej w środowisku akademickim dyskutowana myśl, że procesy biotechnologicznego ulepszenia człowieka mogłyby dotyczyć nie tylko jego sfery fizycznej, ale mogłyby – a według niektórych transhumanistów nawet powinny – odnosić się sfery moralno-etycznej. Czołowymi reprezentantami tego kierunku transhumanizmu są Ingmar Persson i Julian Savulescu, którzy przekonują, że współcześnie, czyli w czasach ogromnego przyspieszenia rozwoju naukowo-technologicznego i wynikających z niego ryzyka egzystencjalnego dla ludzkości i świata, wychowanie moralne powinno zostać zastąpione poprzez biomedyczne ulepszenie (*biomedical enhancement*)⁵⁰. Te „ulepszenia” polegałyby między innymi na podawaniu jednostkom farmakologicznych

⁴⁶ K. Szymański, *Transhumanizm*, w: „Kultura i wartości” 2015 nr 13, s. 135.

⁴⁷ Tamże, s. 136.

⁴⁸ Por. M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

⁴⁹ Tamże, s. 162.

⁵⁰ Por. I. Persson, J. Savulescu *Unfit for the Future: The Need for Moral Enhancement*, Oxford University Press, Oxford 2012; I. Persson, J. Savulescu, *Moral Transhumanism*, w: „Journal of Medicine and Philosophy” 2010, Vol. 35, Issue 6, s. 1-14; problematykę technologicznie uwarunkowanego „ryzyka egzystencjalnego” rozwija Bostrom: Por. N.

środków pobudzających ich altruizm, ale także na bezpośredniej inwazji w ciało człowieka poprzez manipulację genetyczną czy też głęboką stymulację mózgu (*deep brain stimulation, DBS*)⁵¹. Nawet częściowa realizacja tych pomysłów w najbliższej przyszłości odpowiadałaby hipotezie Klichowskiego co do „zmięczenia edukacji”.

Można by na gruncie historii idei podać taką, bardzo uproszczoną wizję ciągłości myślowej: po „śmierci Boga” przychodzi czas na „śmierć człowieka”, która w konsekwencji implikuje „zmięczenie edukacji”. W zamyśle apologetów na tym ideowym cmentarzysku narodzić powinien się nowy, wyższy byt – postczłowiek. Zauważmy, iż już Nietzsche sugerował taką konieczność tworząc swój słynny i zarazem kontrowersyjny obraz „nadczołowieka”. Rüdiger Safranski zauważa, że wizja nadczołowieka jest z perspektywy nietscheańskiej filozofii „spełnioną realizacją całego potencjału ludzkiego i w tym sensie jest odpowiedzią na «śmierć Boga»”⁵². Pamiętajmy, iż to właśnie w myśli Nietzschego, niczym „tarcza obrotowa” dla przejścia od myśli nowoczesnej do ponowoczesnej, dokonał się największy odwrót od filozofii ku anty-platońskiej sofistyce, na podstawie której autor *Z genealogii moralności* przedstawił swoje „arystokratyczne zrównanie wartości: dobry = dostojny = mocny = piękny = szczęśliwy = umiłowany przez Boga”⁵³.

Zważywszy na okoliczność, że Nietzsche przeciwstawiał to arystokratyczne zrównanie wartości chrześcijańskiej aksjologii, ten ostatni wymieniony przymiotnik – „umiłowany przez Boga” – wydawać się może nieco zaskakujący. Rozwiązanie tego paradoksu jest jednak nadzwyczaj proste: choć Nietzsche kategorycznie odrzucał biblijny obraz Boga jako transcendentne i metafizyczne pojęcie Absolutu, to jednak na poziomie pedagogicznym afirmował greckie pojęcie boskości jako wyraz mocy panowania nad naturą. Ten rodzaj „mocy boskiej”, jak dostrzega Rutkowski, ufundowany jest „na wiedzy na temat natury wszystkich rzeczy”⁵⁴. Uwaga

Bostrom, *Existential Risk Preventing as Global Priority*, w: „Global Policy” 2013, Vol. 4, Issue 1, s. 15-31.

⁵¹ M. Morioka, *Why is It Hard for Us to Accept Moral Bioenhancement: Comment on Savulescu's Argument, Ethics for the Future of Life: Proceedings of the 2012 Uehiro-Carnegie-Oxford Ethics Conference*, 2013: s. 97-98; I. Persson, J. Savulescu, *Moral Transhumanism*, op. cit., s. 667-668.

⁵² R. Safranski, *Nietzsche. Biografia myśli*, przeł. D. Stroińska, Czytelnika, Warszawa 2003, s. 312.

⁵³ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. G. Sowinski, Znak, Kraków 1997, s. 42.

⁵⁴ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 32.

ta ma wyjątkowo istotne znaczenie dla pojęcia nadczłowieka, albowiem nie staje on w miejsce „uśmierconego” Boga chrześcijańskiego, lecz stara się on swoją egzystencją przyrównać do boskiego jestestwa greckich i rzymskich idoli. Skoro Bóg „umarł” (a ściśle rzecz ujmując: nigdy się nie narodził, gdyż zdaniem Nietzschego stanowił jedynie ideowy wytwór ludzi słabych, czyli nieprzystosowanych do życia) człowiek zdobywa legitymizację, aby same-mu stać się „bogiem” w rozumieniu przedchrześcijańskim, czyli w postaci naturalnego żywiołu dążącego do panowania nad innymi żywiołami – woli mocy. Do takiej właśnie nietzscheańskiej koncepcji „boskiego” nadczłowieka zmierza myśl transhumanistyczna⁵⁵.

Choć transhumanizm wyrósł na gruncie ponowoczesnej kondycji kulturowej, w której zakwestionowano ontologiczny status człowieczeństwa, to jednocześnie wydaje się on nie tylko nie rozwijać postmodernizmu, ile raczej przewyżczać go na gruncie jego własnych implikacji poprzez wytworzenie nowej, post-ludzkiej meta-narracji. Max More, jeden z głównych twórców transhumanizmu, stwierdza, iż zgadza się z myślą Nietzschego, że nihilizm (którego w tym kontekście należy utożsamić ze stanem ponowoczesnego kryzysu aksjologii) stanowi jedynie moment przejściowy między upadkiem dawnego, błędnego pojmowania świata (czyli „śmiercią Boga”) a stworzeniem nowej wizji ludzkości opartej na nowych wartościach (czyli narodzinami „nadczłowieka”)⁵⁶. Transhumanizm korzysta więc z postmodernistycznej „śmierci człowieka” jedynie po to, aby na tej podstawie móc usprawiedliwić nadejście nowej, technologicznie ulepszonej istoty post-ludzkiej, która jednak – co warto raz jeszcze podkreślić – wymyka się teleologii pedagogicznej i tym samym nie stanowi ideału wychowawczego. Teleologia humanistyczno-pedagogiczna zostaje więc zamieniona na teleologię transhumanistyczno-biotechnologiczną. Zamiana ta może na poziomie ontologicznym i aksjologicznym budzić szereg wątpliwości – niemniej warto zaznaczyć spójność tej argumentacji: jeśli bowiem uznamy, że człowiek stanowi kolejny organizm na świecie, a jego rozwój podyktowany dotychczas był wyłącznie wyborem takich bądź innych technik wychowawczych, to trudno nie zgodzić się, iż owe praktyki mogą w razie uznania ich nieefektywności zostać zastąpione bardziej skutecznymi środkami, jakimi operuje np. biotechnologia.

⁵⁵ Por. S. Sorgner, *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, w: „Journal of Evolution and Technology” 2009, Vol. 20 Issue 1, s. 29-42.

⁵⁶ Por. M. More, *Transhumanism: Towards a futurist philosophy*, „Extropy” 1990, 6, s. 9.

Nic dziwnego więc, że z takiej perspektywy wszelkie kategorie wychowawczo-edukacyjne – przystosowane i oparte na humanistycznie pojętej filozofii człowieka – mogą zostać uznane za zbędne. Z tego powodu warto podkreślić, że transhumanizm nie proponuje żadnego rozwiązania dla trudnej sytuacji pedagogiki w dobie ponowoczesności – zamiast tego jego zwolennicy wydają się sugerować, że wraz z upadkiem metafizycznie pojętej idei człowieczeństwa nic nie stoi na przeszkodzie, aby zdecentralizowane i nieskoordynowane działania wychowawczo-edukacyjne najpierw uzupełnić („cyborgizacja edukacji”) oraz ewentualnie w pełni zastąpić technologicznymi interwencjami w ciało ludzkie („cyborgizacja”). Świadczy o tym choćby fakt, iż według techno-progresywnych zwolenników tego ruchu filozoficzno-naukowego zarówno działania pedagogiczne jak i interwencje technologiczne mają dokładnie ten sam cel, mianowicie – polepszenie życiowej kondycji człowieka⁵⁷. Jako, że obie strategie – zarówno praktyki pedagogiczne jak i interwencje biotechnologiczne – są tu postrzegane w kategoriach wyłącznie instrumentalnych, to warto zaznaczyć, iż biotechnologia niewątpliwie przewyższa pedagogikę w zakresie bezpośredniej skuteczności i efektywności. Nawet gdy sami transhumaniści zapewniają, iż ich koncepcje ulepszenia człowieka (*human enhancement*) nie mają na celu eliminować tradycyjnie pojętej działalności wychowawczo-edukacyjnej⁵⁸, to wszystko wskazuje na to, że zgodnie z ich sposobem pojmowania rozwoju jednostki stałyby się one zwyczajnie zbędne. Zamiast więc proponować nową, postmodernistyczną teorię pedagogiczną, dyskurs techno-progresywny likwiduje zarówno postmodernizm jak i pedagogikę oraz zastępuje je nowym, scentralizowanym ideałem biotechnologicznym.

Czy w przypadku posthumanizmu sprawa przedstawia się inaczej? Otóż wiele zależy od tego, jak pojęcie posthumanizmu zostaje skonceptualizowane. Z perspektywy wyżej omówionej perspektywy posthumanizm stanowi cel transhumanistycznych strategii przemiany człowieka w technologicznie przetworzonego nad- bądź postczłowieka. Tak pojęty posthumanizm byłby czymś, co Francesco Ferrando słusznie nazywa „ultra-humanizmem”⁵⁹. Istnieje jednak inny sposób refleksji nad kryzysem człowieczeństwa, który

⁵⁷ S. Sorgner, *The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities*, w: „Journal of Evolution and Technology” 2015 vol. 25 Issue 1, s. 31-48.

⁵⁸ Por. S. Fuller, V. Lipińska, *The Proactionary Imperative. A Foundation of Transhumanism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014, s. 130.

⁵⁹ F. Ferrando, *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms. Differences and Relations*, w: „Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts”, vol. 8, s. 27.

– jak myślę – nie tylko nawiązuje do ponowoczesnej „śmierci człowieka”, ale jej ponadto nie dyskredytuje jako przejściowego nihilizmu, lecz stara się twórczo rozwijać na poziomie wychowawczo-edukacyjnym. Tym ruchem jest krytyczny posthumanizm, któremu chciałbym poświęcić końcową część niniejszych rozważań.

Otóż krytyczny posthumanizm nie sugeruje, że mamy dopiero stać się post-ludźmi jako ideał biotechnologiczny, lecz sugeruje, że na poziomie faktycznym i empirycznym zawsze byliśmy istotami, których ontologiczny status nie jest jednoznaczny. Zdaniem Pramoda K. Nayara krytyczny posthumanizm stara się uwrażliwić na fakt, że adaptacja gatunku ludzkiego do rozmaitych warunków życia zawsze polegała na nieustannej „negocjacji” z otaczającym ekosystemem⁶⁰. Ludzka świadomość, inteligencja i zmysły stanowią więc wypadkową różnych powiązań między nami a środowiskiem. Z tego powodu, jak zwraca uwagę Magdalena Hoły-Łuczaj, posthumanizm „przedstawia nowe spojrzenie na miejsce człowieka w uniwersum metafizycznym, które ma skutkować przyjęciem innego niż dotychczasowy wzorca stosunków człowieka z bytami poza-ludzkimi”⁶¹. Nie mamy tu więc do czynienia – aby raz jeszcze odnieść się do typologii stosowanej przez Rutkowskiego – z konwencjonalnym podejściem do kondycji ludzkiej, lecz z propozycją metafizyczną, która dopełnia postmodernistyczną krytykę logocentrycznej filozofii. W odróżnieniu od transhumanizmu posthumanizm nie dokonuje żadnej re-centralizacji pojęciowej wokół jakiejś nowej idei (post)człowieczeństwa, lecz wskazuje, że należy krytycznie zrewidować nasze dotychczasowe podejście do kwestii statusu człowieka „wobec nie-ludzkich form życia oraz artefaktów”⁶² – czyli, najkrócej rzecz ujmując, wobec świata. Tym samym posthumanizm, w całkowitej opozycji do transhumanizmu, sam w sobie stanowi propozycję pedagogiczną, która polegałaby na ustanowieniu nowego ideału wychowania. Jak można ów ideał scharakteryzować?

Otóż paradoksalnie posthumanizm sugeruje ideał wychowawczy bez odniesienia się do jasno określonego obrazu (post)człowieka. Jednocześnie nie używa takich terminów jak biotechnologia bądź cyborgizacja jako pojęcia konkurujące z tradycyjnymi formami wychowania. Z całokształtu

⁶⁰ P. K. Nayar, *Posthumanism*, Polity Press, Cambridge 2014. s. 154.

⁶¹ M. Hoły-Łuczaj, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 1(11), s. 45.

⁶² L. Kopciewicz, *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*, „Problemy wczesnej edukacji / Issues in Early Education”, 2(29) 2015, s. 63.

dyskursu posthumanistycznego wyłania raczej obraz pedagogiki jako procesu nieustannego uwrażliwienia jednostki na świat w całości: posthumanizm przekracza postmodernistyczny motyw decentralizacji jako obraz nieporządku na rzecz poglądu, który Ferrando określa jako „post-centralizujący” (*post-centralizing*). Świat nie stanowi chaotycznej sfery, w której wszelkie znaczenia stają się płynne i pozbawione stałych wartości, lecz przedstawia wielo-centrowy obraz rzeczywistości, w której dopiero na podstawie uznania faktycznej różnorodności staramy się na poziomie holistycznym rozważać nowe możliwości interakcji ze środowiskiem⁶³. W tym sensie posthumanizm stanowi powrót do filozofii, której – jak podkreśla Rutkowski – pytania o prawdę, w odróżnieniu od sofistycznego konwencjonalizmu i partykularyzmu, zawsze „odnosi się do całości”⁶⁴. „Śmierć człowieka” nie stanowi tutaj pretekstu dla wywyższenia „nadczłowieka” – wprost przeciwnie: odsunięcie człowieka z pozycji centralnej powoduje, że będziemy z większą wrażliwością badać oraz rozumieć dynamikę procesów życiowych. W tym sensie Nayar sugeruje, że krytyczny posthumanizm uczy nowego sposobu pojmowania życia społecznego w postaci „gatunkowego kosmopolityzmu”⁶⁵. Jest to wizja nowego sposobu zaludnienia Ziemi, który stawia pod znak zapytania takie statyczne binarności kulturowe jako choćby natura-kultura, ale także ludzkie/pozaludzkie, ludzkie/nieludzkie oraz człowiek/maszyna⁶⁶ (Nayar 2014, s. 4). Nie chodzi tutaj w sposób konieczny o zanegowanie istotnych różnic gatunkowych, lecz o wyrobienie w człowieku wrażliwości na to, jak bardzo on sam jest na poziomie bytowym związany ze swoim otoczeniem. Wrażliwość ta obejmowałaby także odrzucenie takiego pojęcia człowieczeństwa, które stanowi wyraz supremacji i ekskluzywności człowieka nad innymi żywymi istotami, co z kolei nierzadko prowadzi do ich bezwzględnej eksploatacji oraz konsumpcji⁶⁷. Na tym, jak podkreśla Marietta Radomska, polega głęboko ekologiczny wymiar posthumanizmu⁶⁸.

W odniesieniu do wcześniejszych uwag Scholtza do postmodernistycznego ataku na hermeneutykę chciałbym zaryzykować pedagogiczną interpretację trans- i posthumanizmu. W tym celu warto podkreślić, iż według Scholtza możemy w filozofii Nietzschego odnaleźć ostre rozróżnienie

⁶³ F. Ferrando, dz. cyt., s. 30.

⁶⁴ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 39.

⁶⁵ P. K. Nayar, dz. cyt., s. 150-156.

⁶⁶ Tamże, s. 4.

⁶⁷ Tamże, s. 4.

⁶⁸ M. Radomska, *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, w: „Nowa Krytyka” 2010, nr 24-25, s. s. 57.

między interpretacją a rozumieniem. Interpretacja jest działalnością woli mocy, środkiem zapanowania nad światem⁶⁹. Zazwyczaj pojmujemy działalność interpretacyjną na poziomie językowym, ale według Nietzschego należy zdolność do interpretacji przypisać wszystkim witalnym siłom w przyrodzie, które posiadają moc przekształcania świata zgodnie ze swoimi intencjami⁷⁰. Także pedagogika mogłaby w takim ujęciu być uznana za rodzaj interpretacji, czyli siły władczej – niemniej, może ona zostać zastąpiona przez inne, bardziej skuteczne formy wyrazy woli mocy, jak choćby technologia. Transhumanizm byłby więc nową, niepedagogiczną formą interpretacji człowieka. Z kolei posthumanizm wydaje się bardziej odnosić do tego, co Nietzsche pojmował jako „rozumienie” i zarazem wzgardził jako objaw słabości, bierności i poddaństwa⁷¹. O ile bowiem władczy nadczłowiek pragnie narzucić światu swoją wolę (technologia byłaby jednie nową formą języka – nowym narzędziem panowania), o tyle posthumanizm świadomie stara się przystosować, wsłuchać i zrozumieć świat. Takie rozumienie nie jest jednak możliwe poza kontekstem wychowawczo-edukacyjnym – nie da się go przetłumaczyć na język technologiczny. Stąd, jak twierdzą, posthumanizm otwiera przed pedagogiką nowe pole refleksji, która wykracza poza (przed)nowoczesny humanizm(y) i otwiera się na nowe możliwości pojęcia człowieka w szerszym kontekście rzeczywistości naturalno-kulturowej.

Odkrywanie pedagogicznych implikacji krytycznego posthumanizmu dopiero się rozpoczęło – aczkolwiek w Polsce możemy odnotować kilka istotnych publikacji na ten temat, które będą wymagać dalszych opracowań oraz innowacji. Niemniej, warto już tutaj zaznaczyć, iż myśl posthumanistyczna wydaje się stanowić wyjątkową szansę dla rozwoju tego, co Robert Kwaśnica pojmuje jako „pedagogikę drugiego stopnia”. Autor *Dwóch racjonalności* sugeruje, aby uzupełnić adaptacyjno-emancypacyjny dyskurs pedagogiczny o dodatkową sferę refleksji filozoficznej, w której kluczowe pojęcia i koncepcje pedagogiczne zostałyby odniesione do takiego rodzaju wiedzy, która poszukuje „sensu ludzkiej egzystencji i świata jako całości”⁷². Taką właśnie refleksją jest posthumanizm, który wychodzi poza postmodernistyczny konwencjonalizm i relatywizm poznawczy na rzecz kształtowania nowej, nie-logocentrycznej metafizyki jestestwa. Właśnie na gruncie rozwoju

⁶⁹ G. Scholtz, dz. cyt., s. 180.

⁷⁰ Tamże, s. 181.

⁷¹ Tamże, s. 182.

⁷² R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 146.

takiej ontologii otwiera się szansa przewyciężenia współczesnej, jak ujął to Górniewicz, zapaści ideowej i teoriopoznawczej pedagogiki.

Wnioski

Fakt, iż nie powstała ponowoczesna teoria pedagogiczna nie jest przypadkiem. Refleksja pedagogiczna, będąca zawsze ukierunkowana na określony cel oraz zorientowana według jasnego ideału wychowawczego, nie może opierać się na typowej dla myśli postmodernistycznej dysproporcji między afirmacją a negacją na rzecz tej ostatniej. Problem pedagogiki w ponowoczesności polega na tym, iż jej przedstawiciele i zwolennicy doprowadzili do zakwestionowania człowieczeństwa jako uniwersalnie obowiązującej idei regulującej rozwój i sposób życia jednostki. Jednocześnie postmodernizm rozszerzył nowoczesne horyzonty poprzez promocję pluralizmu kulturowego, który w swojej faktyczności stał się zarazem etycznym wyznacznikiem naszych czasów. Aby nie zaprzepaścić korzyści wynikającej z szeroko zaakceptowanej różnorodności, tolerancji, inności itd. jesteśmy zobowiązani poszukiwać nowych sposobów legitymizacji praktyk wychowawczo-edukacyjnych. Problem w tym, iż wraz ze „śmiercią człowieka” (niczym reperkusja „śmierci Boga”) pedagogika znalazła się w kondycji teoretycznej stagnacji. Jedyną drogą wyjścia jest więc przewyciężenie sofistycznych przesłanek postmodernizmu na rzecz powrotu do filozoficznych korzeni pedagogiki.

W niniejszym artykule omówiłem pokrótce dwa ruchy filozoficzne-naukowe, które starają się zapełnić pustkę po „śmierci człowieka”, nie powracając jednocześnie do zdekonstruowanych przez postmodernizm źródeł naiwnego humanizmu, w którym ludzkość i człowieczeństwo stanowią wyłączny fundament wszelkiej refleksji. Pierwszym omówionym nurtem był transhumanizm. Transhumanizm proponuje, aby tradycyjne formy kształcenia człowieka zastąpić biotechnologicznymi interwencjami w ciało ludzkie, które miałyby docelowo stanowić bardziej skuteczną alternatywę dla praktyk pedagogicznych. Tym samym celem transhumanizmu jest stworzenie ulepszonej wersji człowieczeństwa, która jednak nie mogłaby już stanowić ideału wychowawczego. Starłem się pokazać, iż nawet jeśli techno-progresywni zwolennicy transhumanizmu wprost nie zakładają eliminacji wychowania i edukacji, to mimo wszystko poprzez całokształt swoich myśli ją sugerują, a nawet promują. Innym zupełnie rozwiązaniem jest krytyczny posthumanizm, który nie stara się wytworzyć „postczłowieka”, ale raczej stara się wskazać, iż egzystencja ludzka na poziomie ontologicznym określona jest przez nieustanną interakcję z środowiskiem. W tym sensie posthumanizm przełamuje postmodernistyczną sofistykę, konwencjonalizm i partykularyzm

na rzecz propozycji nowej metafizyki, w której obraz człowieka zyskuje nowy status. Nie mamy tutaj bowiem do czynienia z ideałem człowieczeństwa jak w dyskursie humanistycznym, ale raczej z ideą, która stawia na wychowawczo-edukacyjne uwrażliwienie jednostki na globalny charakter zarówno ludzkich jak i nieludzkich problemów egzystencjalnych. Ten holistyczny motyw, który nie stawia w centrum nowej wersji człowieczeństwa, jak czyni to właśnie transhumanizm, ale przedstawia świat jako wielocentrowy układ odniesienia i sfery życiowej, mógłby w sposób znaczący otworzyć nowe horyzonty refleksji pedagogicznej – zwłaszcza tej, która zajmuje się kwestiami sensu i celu istnienia zarówno człowieka jak i świata.

Możemy mieć raczej pewność, że kategoria człowieczeństwa pozostanie jedną z kluczowych pojęć myśli i teorii pedagogicznej. Paradoksalnie wyzwania trans- i posthumanizmu mogą stanowić dogodną okazję dla ponownego przemyślenia i re-konceptualizacji sensu tego pojęcia na gruncie antropologicznym. Warto, aby pedagogika jak najprędzej nie tylko w pełni włączyła się w ten dyskurs, ale ponadto przedstawiła swoje własne wersje i sposoby teoretycznego ujęcia kondycji ludzkiej w posthumanistycznej ponowoczesności. Sądzę, iż tylko taka droga może uchronić wychowanie przed jej biotechnologiczną kolonizacją ze strony techno-progresywnych zwolenników transhumanizmu. O ile bowiem posthumanizm otwiera nowe drogi refleksji pedagogicznej, o tyle transhumanizm je nie tyle zamyka, ile w sposób *implicite* likwiduje.

Bibliografia

- Bostrom Nick, *Existential Risk Preventing as Global Priority*, "Global Policy" 2013, Vol. 4, Issue 1, pp. 15-31.
- Drtina František, *Idealy wychowania* (przeł. Sebastian Taboń), „Studia z Teorii Wychowania” Tom V, nr 1(8) 2014, s. 31-54.
- Ferrando Francesca, *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Meta-humanism, and New Materialisms. Differences and Relations*, w: "Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts", vol. 8, s. 26-32.
- Foucault Michel, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Fuller Steve/Lipińska Veronika, *The Proactionary Imperative. A Foundation of Transhumanism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014.
- Gałkowski Stanisław, *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, w: „Studia Paedagogica Ignatiana, 2016 vol. 19 (1), s. 71-91.

- Górniewicz Józef, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 53-60.
- Habermas Jürgen, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, TAIWPN Universitas, Kraków 2007.
- Hoły-Łuczaj Magdalena, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 1(11), 2015, s. 45-61.
- Klichowski Michał, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kopciwicz Lucyna, *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*, „Problemy wczesnej edukacji / Issues in Early Education”, 2(29), 2015, 53-66.
- Kwaśnica Robert, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Zbigniew, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 15-22.
- Kymlicka Will, *Two Models of Pluralism and Tolerance*, w: „Analyse & Kritik” 14 (1), 1992, s. 33-56;
- Milerski Bogusław, *Pedagogika hermeneutyczna: geneza kierunku w tradycji niemieckiej*, „Studia z Teorii Wychowania”, Tom II, nr 2(3) 2011, s. 47-59.
- More Max, *Transhumanism: Towards a futurist philosophy*, „Extropy” 6, 1990, s. 6-11.
- Morioka Masahiro, *Why is It Hard for Us to Accept Moral Bioenhancement: Comment on Savulescu’s Argument*, *Ethics for the Future of Life: Proceedings of the 2012 Uehiro-Carnegie-Oxford Ethics Conference*, 2013, s. 97-108.
- Nayar Pramod K. *Posthumanism*, Polity Press, Cambridge 2014.
- Nietzsche, Friedrich (1997), *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. G. Sowinski, Znak, Kraków.
- Persson Ingmar, Savulescu Julian, *Moral Transhumanism*, „Journal of Medicine and Philosophy” Vol. 35, Issue 6, 2010, s. 1-14
- Persson Ingmar, Savulescu Julian, *Unfit for the Future: The Need for Moral Enhancement*, Oxford University Press, Oxford 2012

- Radomska Marietta, 2010, *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, Nowa Krytyka, nr 24-25, s. 57-74.
- Rutkowski Jan, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012
- Sorgner Stefan L., *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, w: "Journal of Evolution and Technology" 2009, Vol. 20 Issue 1, s. 29-42.
- Sorgner Stefan L., *The Future of Education: Genetic Enhancement and Meta-humanities*, w: "Journal of Evolution and Technology" vol. 25 Issue 1, 2015, s. 31-48.
- Stróżewski Władysław, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993
- Szymański Kamil, *Transhumanizm*, „Kultura i wartości” nr 13, 2015, s. 133-152.
- Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015.
- de Tchorzewski Andrzej M., *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016
- Welsch Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, VCH, Acta Humaniora, Weinheim 1987.
- Welsch Wolfgang, *Zur geistigen Situation der Zeit – Ein Weckruf*, „Information Philosophie“, Heft 2, 2011, s. 8-19.

Humanity as an (in)dispensable category of pedagogical considerations? On postmodern crisis of the theory of education in the face of a challenge of trans- and posthumanism

In the present article I will try to show the reasons for the emerging crisis of pedagogical theory in postmodernity and propose a way of overcoming it. I will argue that the main reason of this postmodern crisis results from its key premise, which is the “death of man”. Throwing into question humanity as a universally obligating social norm opened a brighter view of cultural pluralism for educational praxis. However, in this way pedagogy lost its most crucial reference point which is the educational ideal in the form of a philosophically grounded image of man. This development resulted in the loss of pedagogy’s philosophical roots in favor of sophisticatedly understood conventionalism, which in turn indisposes the rise of a postmodern

pedagogical theory. Possibilities of overcoming this complex situation come two current philosophical-scientific movements: transhumanism and critical posthumanism. I will argue that only the latter promises the reconnection of pedagogy with philosophy without forfeiting the cultural pluralism achieved in postmodernity. On the posthuman ground, as I will argue, we find a chance to finally develop a postmodern theory of pedagogy.

