

Markus Lipowicz

Akademia Ignatianum w Krakowie

Od emancypacji człowieka do emancypacji z człowieczeństwa? O posthumanistycznych implikacjach pedagogiki ogólnokrytycznej

Summary

FROM THE EMANCIPATION OF MAN TO THE EMANCIPATION FROM MANKIND?
ON THE POSTHUMANIST IMPLICATIONS OF A GENERAL-CRITICAL PEDAGOGY

In the article the author hypothesises that the posthumanist thought is not only compatible with critical pedagogical reflection, but can also be interpreted as its essential implication. An important reference point for these considerations is Robert Kwaśnica's concept of the "second degree pedagogy", which challenges the *a priori* premises of the paradigmatic pedagogy. The crucial idea which is called into question is the concept of humanity. The author argues that the contestation of the anthropological frame of upbringing makes the pedagogical thought head towards a posthumanist reflection, which is presented as a critical addendum to contemporary general pedagogy. At the end of these considerations the author points out the limitations and also the possible dangers deriving from a fully posthumanist perspective on upbringing.

Key words: Pedagogy, upbringing, human, humanity, emancipation, posthumanism, trans-humanism

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Od czasów starożytnych, jak zauważa Jan Rutkowski, „ideał wychowania był nierozzerwalnie związany z ideałem człowieczeństwa” (Rutkowski 2012: 13).

Mieczysław Gogacz stwierdza z kolei, że w „dziejach pedagogiki podstawą wyznaczających ją zasad była zawsze filozofia człowieka” (Gogacz 1997: 43). Nawet w przypadku braku zgody co do samej „treści ideału człowieczeństwa”, jego obecność wydaje się warunkiem refleksji dotyczącej fundamentów wychowania (Rutkowski 2012: 11). Prawdopodobnie z tego powodu także większość współczesnych programów i paradygmatów pedagogicznych swoją aksjologiczną podstawę nadal odnajduje w apriorycznie przyjętym, lecz rzadko wprost wyartykułowanym, „modelu człowieka” (Gogacz 1997: 43). Krótko mówiąc: nawet powierzchowny wgląd w historię myśli pedagogicznej pokazuje, że pojęcia człowieczeństwa i wychowania rozwijały się w sposób współzależny – kryzys znaczenia jednego musiał pociągać za sobą kryzys drugiego. Współcześnie jesteśmy świadkami takiego kryzysu, którego znaczenie warto odnieść do pojęcia *kairos* – czyli momentu, w którym jesteśmy niemalże zmuszeni podjąć niezwykle ważną decyzję dotyczącą przyszłości. W ostatnich dekadach pojawił się bowiem do tychczas najbardziej radykalny w swoich postulatach prąd intelektualny, mający na celu zredefiniowanie pojęcia człowieczeństwa i – co za tym idzie – doprowadzenie do przewartościowania wszystkich dotychczasowych koncepcji wychowania. Tym prądem jest posthumanizm.

Przedmiotem niniejszych rozważań będzie – najogólniej rzecz ujmując – możliwość modyfikacji konstytutywnego związku między refleksją pedagogiczną a filozofią człowieka. Taką właśnie modyfikację wydaje mi się implikować koncepcja pedagogiki ogólnej Roberta Kwaśnicy jako „krytyki pedagogicznego rozumu [...], będącej poszukiwaniem niejawnych uwarunkowań myślenia pedagogicznego” (Kwaśnica 2007: 7). W celach podkreślenia zarówno kontestacyjnego, jak i podstawowego oraz – przynajmniej w zamyśle autora – uniwersalnego charakteru niniejszych refleksji nad rozwojem człowieka, będę w niniejszych rozważaniach stosował pojęcie *pedagogiki ogólnokrytycznej*. Stawiam bowiem hipotezę, iż konsekwentnie przeprowadzona *krytyka* antropologicznych założeń wychowania otwiera teorie wychowania na posthumanistyczne sposoby refleksji nad egzystencją ludzką. Postaram się ponadto pokazać, że posthumanizm bynajmniej nie stanowi heterogenicznej perspektywy wobec pedagogiki filozoficzno-naukowej, lecz bezpośrednią implikację takiej refleksji krytycznej, która poprzez krytykę antropologicznych założeń filozofii edukacji otwiera intelektualną przestrzeń dla myślenia o alternatywnych formach egzystencjalnego ukonstytuowania człowieka na poziomie wychowawczym. Pod koniec niniejszych rozważań postaram się także wskazać na ewentualne ryzyko płynące z transhumanistycznej odmiany posthumanizmu, która na gruncie słusznie przez posthumanizm

zakwestionowanych założeń antropologicznych stara się wdrożyć swoją wizję człowieka technologicznie ulepszanego.

Pedagogika drugiego stopnia – czyli krytyczna refleksja nad antropologicznymi założeniami wychowania

Podstawową przesłanką epistemologiczną dla prezentowanych rozważań jest wyrażona przez Kwaśnicę myśl, że wszelka refleksja toczy się „w granicach przyjętych z poczuciem oczywistości przeświadczeń, w ramach jakiegoś ukrytego schematu myślenia” (Kwaśnica 2007: 8). Zadaniem pedagogiki ogólnej, będącej w tym ujęciu zawsze pedagogiką krytyczną, byłoby więc uczynienie przedmiotem refleksji niejawnych wzorców myślowych, które na poziomie przed-dyskursywnym wyznaczają obowiązujący porządek epistemologiczny. Tym podstawowym, lecz zazwyczaj właśnie nieuświadomionym uwarunkowaniem zarówno myślenia, jak i działania pedagogicznego jest zdaniem autora *Dwóch racjonalności* rozdwojenie rozumu na instrumentalny i komunikacyjny (Kwaśnica 2007: 11–12). Racjonalność instrumentalna przedstawia wychowanie jako adaptację do „zastanych warunków życia”, czyli kształtowanie wychowanka „według uchodzących w danej społeczności za pożądane i nienaruszalne wzorców osobowych” (Kwaśnica 2007: 138). Z kolei racjonalność komunikacyjna – ściśle związana z ideą emancypacji – pojmuje wychowanie w kategoriach samorealizacji rozumianej jako ukształtowanie zdolności kontestowania i wykraczania poza zastane ramy i wzorce społeczne (Kwaśnica 2007: 138–139).

Kwaśnica określa racjonalność jako „głębką strukturę ludzkiego doświadczenia”, albowiem to ona wyznacza sposób, w jaki człowiek będzie „postrzegać świat i własną osobę” (Kwaśnica 2007: 10–13). W kontekście pedagogicznym wybór ten zazwyczaj należy do podmiotów wychowujących, uczących, kształcących i kształtujących wychowanka bądź ucznia. Tym samym zakres odpowiedzialności działania pedagogicznego sięga najgłębszych poziomów egzystencjalnych, gdyż to właśnie na gruncie wyboru między dwoma krańcami myślenia racjonalnego – instrumentalno-adaptacyjnym a komunikacyjno-emancypacyjnym – kształtowane są te obrazy mentalne, dzięki którym człowiek doświadcza świat oraz, w dalszej kolejności, samego siebie¹. W jaki sposób ta koncepcja rozdwojonej

¹ Kwaśnica podkreśla, że w tym kontekście rozważana jest racjonalność w znaczeniu egzystencjalnym, a nie taka bądź inna doktryna „racjonalizmu” będąca raczej kategorią metodologiczno-teoretyczną aniżeli koncepcją doświadczenia świata. Racjonalność – rozumiana tutaj

racjonalności wiąże się z wyżej naszkicowaną problematyką pedagogicznej antropologii?

Otóż pedagogiczna antropologia – najogólniej rzecz ujmując – problematyzuje to, w jaki sposób społeczno-kulturowo (re)produkowane obrazy człowieka uzasadniają oraz legitymizują tymczasowe sposoby wychowania (Wulf, Zirfas 2014: 9). Stara się więc ona – analogicznie do pedagogiki ogólnej rozumianej jako pedagogika krytyczna – dotrzeć do zazwyczaj nie wyartykułowanych bezpośrednio normatywnych obrazów człowieka, które na poziomie antropologicznym usprawiedliwiają określone działania pedagogiczne². Tym „ukrytym schematem myślowym”, którego pedagogika oparta na racjonalności komunikacyjnej stara się wyłonić z głębin przed-dyskursywnej oczywistości, byłaby więc historycznie, kulturowo i społecznie uwarunkowana idea oraz norma człowieczeństwa – czyli coś w rodzaju zakamuflowanej antropologii, która w sposób milczący wyznacza niekwestionowane granice wszelkiego dyskursu pedagogicznego.

Podstawowa przesłanka, aby rozważać pedagogikę w kategoriach racjonalności komunikacyjnej wynika z obserwacji, iż „ludzka rzeczywistość [...] jest bytem sensu” (Kwaśnica 2007: 22). Specyfika ludzkiego jestestwa polega na tym, iż poprzez tworzenie znaczeń dotyczących świata i własnej egzystencji, człowiek konstituuje swój własny byt. Myśl ta wydaje się łączyć wiele motywów XX-wiecznej filozofii i myśli społecznej, zwłaszcza – jak zauważa Kwaśnica – nurtów wywodzących się z tradycji fenomenologiczno-hermeneutycznych, post-strukturalistycznych oraz nietradycyjnych odmian myśli socjologicznej (Kwaśnica 2007: 21). Zgodnie z tymi paradygmatami to właśnie nieustająca interpretacja określa specyfikę ludzkiego jestestwa na poziomie zarówno socjologicznym jak i ontologicznym. Kwaśnica zważa, iż ta czynność intelektualna realizuje się za sprawą rozdwojonej racjonalności – instrumentalno-adaptacyjnej i komunikacyjno-emancypacyjnej. Działalność wychowawcza także uwikłana jest w tych dwóch sposobach doświadczenia i pojmowania świata (Kwaśnica 2007: 135). Można

bardziej metaforycznie aniżeli dosłownie – wydaje się z tej perspektywy bliska takich pojęć jak „mentalność” lub „kompetencja interpretacyjna” (por. Kwaśnica 2007: 19–20).

² W tym kontekście chciałbym mocno podkreślić, iż stan „ukrycia” owych wzorców myślenia o człowieku bynajmniej nie musi oznaczać, iż są one na poziomie językowym nieobecne w procesie wychowawczo-edukacyjnym. Wprost przeciwnie – antropologiczne uwarunkowania pedagogiczne są „ukryte” w tym sensie, że w praktyce wychowawczo-edukacyjnej nie podlegają krytycznej refleksji, gdyż stanowią legitymizację określonych technik sprawowania władzy nad wychowankiem lub uczniem. Możemy więc powiedzieć: niekwestionowalność kulturowo legitymizowanych obrazów człowieka sprawia, że stają się one niewidoczne, albowiem wydają się bezproblemowe – albo lepiej: pozaproblematyczne.

powiedzieć, że z teoretycznego punktu widzenia to właśnie te dwa krańce rozumu stanowią grunt dla najbardziej doniosłego sporu między pedagogiką adaptacyjną z jednej, a pedagogiką emancypacyjną z drugiej strony.

Według Kwaśnicy do sporu między adaptacją a emancypacją nawiązuje każda koncepcja wychowawcza. Istotną cechą pedagogiki emancypacyjnej jest kwestionowanie sensów narzuconych i legitymizowanych przez pedagogikę adaptacyjną (Kwaśnica 2007: 139). I choć antagonizm ten bezpośrednio dotyczy odmiennych poglądów dotyczących samej działalności wychowawczej, to na poziomie bardziej fundamentalnym dotyczy filozoficznej kwestii wizji świata, obrazu człowieka oraz życia społecznego (Kwaśnica 2007: 139). Jednak mimo tych binarnych opozycji Kwaśnica sugeruje, że obie strony łączą na tyle istotne podobieństwa, iż nie stanowią one dwóch odrębnych systemów wiedzy, lecz jedynie dwa bieguny „jednej całości” (Kwaśnica 2007: 148). Jak to rozumieć? O jakie pojęcie „całości” tu chodzi?

Otóż obie strony toczącego się sporu między adaptacją a emancypacją przyjmują, że – po pierwsze – wychowanie stanowi działanie celowe i zorganizowane, a konflikt dotyczy wyłącznie samych treści wychowawczych, tzn. wyboru odpowiedniego celu (jakiego człowieka chcemy wychować?) oraz właściwej organizacji środków (w jaki sposób?). Po drugie: żadna ze stron toczącego się sporu nie problematyzuje samej zasadności wychowania jako takiego (Kwaśnica 2007: 144). O ile taka aprioryczna akceptacja wychowania wydaje się zrozumiała z perspektywy przyjęcia pozycji pedagogiki adaptacyjnej, o tyle – jak zauważa Kwaśnica – brak takiego zakwestionowania w przypadku pedagogiki emancypacyjnej, której naczelnymi wartościami są podmiotowość, autonomia i wolność indywidualna, wydaje się świadczyć o pewnej niespójności refleksyjnej jej zwolenników (Kwaśnica 2007: 144). Oba podejścia wydają się traktować wychowanie jako narzędzie do ukształtowania człowieka według własnej wizji i obrazu człowieczeństwa. I choć zarówno jedna jak i druga strona zaangażowana jest w spór o właściwe cele i organizacje środków wychowawczych, to żadna z nich nie zamierza w sposób krytyczny zakwestionować własnych założeń filozoficznych. Z tego powodu można pedagogikę zarówno adaptacyjną jak i emancypacyjną pojmować jako jedną „całość” – jako pedagogikę paradygmatyczną.

Tę pedagogikę paradygmatyczną, ugruntowaną na sporze między adaptacją a emancypacją, Kwaśnica określa mianem pedagogiki pierwszego stopnia, gdyż jej fundamentalną cechą jest brak zainteresowania „pytaniami drugiego stopnia”, które z kolei autor *Dwóch racjonalności* określa w sposób następujący:

Źródłem pytań drugiego stopnia jest właściwe całościowej ontologii rozumienie obiektywności. Obiektywność w tym ujęciu jest realnością podmiotowo-przedmiotową. Wszystko co jest, zaświadcza o swym istnieniu (o własnym byciu) poprzez konstytuujący się w relacji podmiotu z przedmiotem sens. A zatem, wszelki byt nie tyle jest, co staje się, trwa, przemija i wylania wciąż na nowo w doświadczanej przez nas zrozumiałości tego, co nas otacza i siebie samych. O tak pojętą obiektywność i jej działanie się pytają właśnie pytania drugiego stopnia (Kwaśnica 2007: 154).

Dynamika zmieniającej się rzeczywistości jest ściśle skorelowana z nadanych jej znaczeń i sensów, które w pedagogice paradygmatycznej (jak zresztą w każdej nauce opartej na wstępnych założeniach tworzących granice tego, co poznawalne i doświadczalne) mają skłonność do inercji, tworząc tym samym iluzje substancjalności. Stąd już niedaleko do uznania pojedynczych idei wychowania i edukacji za jedyne właściwe, zarówno antropologicznie, jak i etycznie legitymizowane formy kształtowania człowieka. Właśnie dlatego dyskurs wychowawczy wymaga zdaniem Kwaśnicy uzupełnienia w postaci pedagogiki opartej na pytaniach drugiego stopnia, które usiłowałyby dostarczyć „wiedzy poszukującej sensu ludzkiej egzystencji i świata jako całości” (Kwaśnica 2007: 146). Dzięki takiej refleksji pedagogika zyskałaby zdolność ujawnienia oraz zakwestionowania niejawnych uwarunkowań myśli i działalności wychowawczej. Taka pozaparadygmatyczna perspektywa hermeneutyczna byłaby oparta na racjonalności komunikacyjnej, która na gruncie filozofii sensu starałaby się dotrzeć do ideowych podstaw i przesłanek pedagogiki paradygmatycznej, opartej na racjonalności instrumentalnej (Kwaśnica 2007: 152–159). Autor *Dwóch racjonalności* przekonuje, że taka pedagogika drugiego stopnia miałaby na celu „tłumaczyć” wiedzę o wychowaniu jako „ukrytą w niej prawdę o naszych czasach i o nas samych” (Kwaśnica 2007: 153).

Pedagogika drugiego stopnia nie tyle likwiduje pedagogikę pierwszego stopnia, czyli paradygmatyczną, co kontestuje jej utwierdzone znaczenia, co z kolei powoduje, że ludzka egzystencja okazuje się dynamiczną rzeczywistością „sensu” (Kwaśnica 2007: 154). Kontestacja ta wydaje się być ugruntowana w myśli, iż – jak zauważa Władysław Zuziak – w rzeczywistości ludzkiej nie tyle „coś jest”, ile raczej „coś się staje”: „Teorie próbujące uchwycić dynamiczne procesy odsłaniają nam słabość wszelkiego myślenia teoretycznego, ale też naszego myślenia w ogóle – ono usiłuje dziejącą się rzeczywistość zatrzymać, przedstawić, zredukować” (Zuziak 2012: 297). Stąd też wiedza, do której pedagogika drugiego stopnia zmierza nie posiada aspiracji stanowienia kolejnego, zamkniętego systemu teoretycznego, lecz ma charakter „egzegetyczny” – albowiem wychodzi ona poza zakres apriorycznie ustalonych i jawnych sensów

(Kwaśnica 2007: 155). Ostatecznie taka perspektywa stanowiłaby, zdaniem Kwaśnicy, apel o pojednanie i autorefleksję (Kwaśnica 2007: 157) – moim zdaniem należałoby nawet podkreślić, iż byłaby to próba pojednania *przez* autorefleksję. Albowiem – jak zauważa autor *Dwóch racjonalności* – gdy uświadamiamy sobie, że „człowiek jest bytem ukonstituowanym przez myślenie o sobie”, to zaczynamy odnosić swoje własne przekonania do szerszego horyzontu rozumienia świata (Kwaśnica 2007: 157). Jednocześnie celem pedagogiki, która świadomie wykracza poza „bezpośrednią wiedzę o wychowaniu ku ludzkiej egzystencji i światu jako całości”, nie byłaby wykładnia nowej wiedzy o wychowaniu, lecz apelem „do innych o odnajdywanie ukrytej w tej wiedzy prawdy o sobie samych” (Kwaśnica 2007: 158). Czym jest ta „ukryta prawda” i jakie wnioski z tejże prawdy płyną dla naszego myślenia o nas samych?

Otóż przyjęcie pozaparadygmatycznego poziomu refleksji oznaczałoby odejście od zawłaszczenia sobie pojęcia „prawdy absolutnej” (Kwaśnica 2007: 156). Nawet jeśli w duchu funkcjonalistycznym uznalibyśmy konieczność zachowania jedności społecznej poprzez reprodukcje wspólnych wartości (czego przejawem wydaje się być pedagogika adaptacyjna), to warto za Zuziakiem zaznaczyć, iż „wszystkie wartości są ze sobą powiązane, zatem absolutyzowanie czy wyróżnianie jakichś wartości może powodować ich degenerowanie” (Zuziak 2012: 304). Odkrycie „prawdy o nas samych” oznaczałoby, że wciąż na nowo uświadamiać sobie musimy historyczne uwarunkowanie wszelkich struktur znaczeniowych, dzięki którym konstytuujemy swoją egzystencję na poziomie zarówno aksjologicznym, jak i egzystencjalnym – na poziomie sensu. Zdaniem Kwaśnicy dopiero taka pedagogika, która wychodząc od bezpośredniej wiedzy o wychowaniu docelowo zmierzałaby do dialogu dotyczącego „sensu ludzkiej egzystencji i świata jako całości” zasługiwałaby na miano pedagogiki ogólnej (Kwaśnica 2007: 159).

Warto dodać, iż tak pojęta pedagogika ogólna spełniłaby zarazem wymóg bycia pedagogiką krytyczną, która poprzez „szczególnie radykalne sformułowanie problemu wychowania podważa [...] możliwość porzeczawania na dobrze znanych odpowiedziach” (Szkudlarek 1991: 7). Kwestionując bowiem podstawowe założenia paradygmatycznej myśli o wychowaniu, pedagogika krytyczna domaga się nieustannego powracania do kwestii najbardziej fundamentalnych, czyli do istoty myśli o wychowaniu, jej związku z praktyką edukacji, filozoficznych podstaw wychowania, a także możliwych dróg dla budowania teorii (Szkudlarek 1991: 7). Wiele przemawia więc za tym, że pedagogika ogólna w rozumieniu Kwaśnicy – czyli jako pedagogika drugiego stopnia – jest także pedagogiką krytyczną. Dlatego będę w celu podkreślenia tego wzajemnego związku

posługiwał się pojęciem *pedagogiki ogólnokrytycznej*. Takie połączenie wydaje się być uzasadnione – zwłaszcza, że od drugiej połowy XX w. wątki krytyczne i antypedagogiczne stały się konstytutywną częścią akademickiej refleksji nad wychowaniem i edukacją.

Mając więc na uwadze poczynione tu rozważania dotyczące pedagogiki ogólnokrytycznej, chciałbym w tym kontekście zwrócić uwagę na pewną ewentualność dotyczącą dalszego rozwoju jej emancypacyjnych implikacji. Otóż wydaje mi się, że pośrednim efektem tego zakwestionowania apriorycznych przesłanek pedagogiki paradygmatycznej mogłoby być przeformułowanie najbardziej fundamentalnej idei legitymizującej wszelką działalność wychowawczą – człowieczeństwa. Taka możliwość wydaje mi się bezpośrednio wynikać z wcześniejszego ustalenia Kwaśnicy, iż jestestwo ludzkie stanowi dynamiczną „rzeczywistość sensu”. Czy granicą tej dynamiki – ostatnim statycznym bastionem pedagogiki paradygmatycznej – nie jest właśnie ideał człowieczeństwa? I odwrotnie: czy krytyczny namysł nad antropologicznymi założeniami pedagogiki nie mógłby sprawić, iż dotychczasowe pojęcia człowieka – czyli wszystkie antropo-*logie* – utraciłyby swoją normatywną funkcję wyznaczania niekwestionowanych ram myślowych o wychowaniu? Czy refleksja drugiego stopnia nie powoduje, iż jesteśmy niemalże zmuszeni wyjść poza obręb humanistycznej refleksji nad wychowaniem?³

Jeśli tak, to pedagogika ogólnokrytyczna dążyłaby do kontestacji dotychczasowych norm wychowawczych, wynikających z apriorycznie przyjętych pojęć wzorów antropologicznych. Innymi słowy: zamiast w duchu paradygmatycznej pedagogiki emancypacyjnej myśleć jedynie o wyzwoleniu jednostki od wymogów adaptacji, pedagogika drugiego stopnia otwierałaby dyskurs na bardziej radykalne pojęcie emancypacji człowieka od normatywnych wymogów idei człowieczeństwa jako strukturalnego centrum znaczeń i sensów wychowawczych⁴. W konsekwencji zdecentralizowane pojęcie człowieka sugerowałoby nieustanną

³ Poprzez „wyjście poza obręb humanistycznej refleksji” nie mam na myśli promocji antyhumanistycznych postaw na poziomie aksjologicznym lub etycznym. Chodzi tutaj raczej o refleksję ontologiczną, która dopiero wtórnie otwiera nowe, zarówno obiecujące jak i – być może – niebezpieczne horyzonty myśli antropologiczno-pedagogicznej. Na tę ambiwalencję zwrócę krótko uwagę w dalszej części artykułu.

⁴ Warto zaznaczyć, iż samo *anthropos* bynajmniej nie zniknie z mapy znaczeń humanistyki i nauk społecznych (do foucaultowskiej „śmierci człowieka” wciąż daleko). Niemniej nie sposób nie zauważyć, iż pojęcie człowieka, jego *logos*, wydaje się coraz rzadziej stanowić metafizyczne centrum naszej wiedzy oraz dyskursów.

permutację sensu. Wyrazem takiej właśnie kondycji humanistyki jest pojawienie się w ostatnich dekadach filozoficzno-naukowego nurtu *posthumanizmu*.

Reasumując: pedagogika drugiego stopnia (komunikacyjno-emancypacyjna, ogólnokrytyczna) nie jest „trzecią pedagogiką”, lecz – jak ujmuje to Bogusław Śliwerski – „trzecim wyjściem”, które ponad myśleniem paradygmatycznym lokuje refleksję pedagogiczną poza sporem o samą koncepcję wychowania (Śliwerski 2015: 34). W tym sensie pedagogika drugiego stopnia nie likwiduje, lecz uzupełnia i tłumaczy konstytutywne dla pedagogiki pierwszego stopnia (paradygmatycznej, czyli instrumentalno-adaptacyjnej lub instrumentalno-emancypacyjnej) idee – w tym także pojęcie człowieczeństwa, co z kolei, jak będę chciał wykażać w następnym rozdziale, powoduje otwarcie się myśli pedagogicznej dla perspektywy posthumanistycznej. W następnym rozdziale spróbuję naszkicować ten – jak mi się zdaje – immanentny związek między myśleniem posthumanistycznym a refleksją pedagogiki drugiego stopnia.

Założenia posthumanizmu i jego immanentne związki z pedagogiką drugiego stopnia

Na początku chciałbym za Pramodem K. Nayarem zwrócić uwagę na dwójakie znaczenie posthumanizmu. Otóż, z jednej strony pojęcie to odsyła do *kondycji ontologicznej*, w której człowiek jest i w coraz większym stopniu będzie żył w coraz bardziej przetworzonej przez technologię i medycynę rzeczywistości i będzie również wchodzić w coraz bliższe interakcje z nieludzkimi formami życia – maszynami (Nayar 2014: 3)⁵. Z drugiej strony, posthumanizm stanowi próbę nowej *konceptualizacji* człowieka (Nayar 2014: 3). Nayar określa ten drugi poziom jako posthumanizm krytyczny, albowiem chodzi tutaj przede wszystkim o kontestację tych znaczeń kulturowych i procesów społecznych, które usytuowały człowieka ponad innymi formami życia. W tym sensie posthumanizm krytyczny stara się w opozycji do humanistycznych sposobów ujmowania człowieka jako autonomicznego i samowolnego podmiotu indywidualnego zaproponować spojrzenie na ludzkie jestestwo jako na „asamblaż”, czyli istotę współwoluującą z innymi formami życia i środowiska oraz uwikłaną w rozwój technologii

⁵ O tym, na ile maszynom przypisać można status bycia ożywionym będę pisał później przy okazji krótkiego odniesienia się do „nowego materializmu”, który jest jednym z wielu przejawów posthumanizmu we współczesnej myśli filozoficzno-naukowej.

(Nayar 2014: 3–4). Oba znaczenia posthumanizmu – czyli zarówno ontologiczny, jak i konceptualny – zmierzają do tego samego: odrzucają obraz człowieka jako istoty wyjątkowej, jakościowo odrębnej od innych form życia oraz z tej racji powołanej do dominacji nad resztą przyrody (Nayar 2014: 4).

Posthumanizm – zwłaszcza w swojej odświeżonej krytycznej – proponuje światopogląd inkluzyjny, w którym takie typowo humanistyczne hierarchie dycho-
tomiczne jak: ludzkie–pozaludzkie, ludzkie–nie-ludzkie oraz człowiek–maszyna uległyby dekonstrukcji (Nayar 2014: 4). Moralno-etyczną przesłanką takiego inkluzyjnego myślenia wydaje się być niechęć do wszelkich ekskluzywnych pojęć człowieczeństwa, które w przeszłości służyły do legitymizacji rozmaitych form wykluczenia społecznego bądź anihilacji bytów uznanych za „nie-ludzkie” (Nayar 2014: 4). W odróżnieniu od nowoczesnego humanizmu krytyczny posthumanizm nie spogląda na człowieka jako na centrum świata, lecz – jak sugeruje Nayar – traktuje go jako egzemplarz całościowej sieci związków, wymian, powiązań i skrzyżowań wszystkich form życia (Nayar 2014: 5). Zauważmy, iż ta myśl wydaje się na poziomie pedagogicznym korelować z filozoficznymi założeniami pedagogiki drugiego stopnia, albowiem – jak zauważa Kwaśnica – przedmiotem jej refleksji jest „świat ujmowany całościowo, jako konstytuująca się w naszym rozumieniu rzeczywistość sensu” (Kwaśnica 2007: 154). Inaczej rzecz ujmując: w duchu całkowicie zgodnym z myśleniem posthumanistycznym, pedagogika drugiego stopnia pyta o dokonujące się „w naszym rozumieniu bycie wszystkiego, co jest: ludzkiej egzystencji i świata jako jednej całości” (Kwaśnica 2007: 154). W tym sensie należy także pedagogikę drugiego stopnia (ogólno-krytyczną) określić, jako ruch decentralizacyjny, który splata egzystencję ludzką z całym jego otoczeniem, kwestionując tym samym sztywne granice pedagogiki pierwszego stopnia, paradygmatycznej. Spróbujmy przyjrzeć się lepiej owej decentralizacji, aby na koniec rozwinąć jej dalsze implikacje pedagogiczne.

Niewątpliwie, jak zauważa Joanna Bednarek, posthumanistyczny postulat przekroczenia antropocentryzmu zdołał poprzez zakwestionowanie oczywistych podziałów językowych (człowiek–zwierzę, kultura–natura, kobieta–mężczyzna, wartości–fakty itd.) przekształcić wiele dyscyplin nauk społecznych i humanistyki (Bednarek 2014: 247). Na najbardziej rudymenarnym poziomie posthumanizm – jak z kolei stwierdza Magdalena Holy-Łuczaj – „przedstawia nowe spojrzenie na miejsce człowieka w uniwersum metafizycznym, które ma skutkować przyjęciem innego niż dotychczasowy wzorca stosunków człowieka z bytami poza-ludzkimi” (Holy-Łuczaj 2015: 45). Tymi „poza-ludzkimi bytami” są, z jednej strony, zwierzęta, a z drugiej – maszyny. Zdaniem Bednarek takie zakwestionowanie

sztynnych klasyfikacji ontologicznych nie przekreśla myślenia metafizycznego jako takiego, lecz raczej – w opozycji do klasycznej ontologii – skłaniać powinno do myślenia w kategoriach organizacyjnych (Bednarek 2014: 251). Zamiast bowiem uparcie pytać o substancjalność określonych klas bytowych (np. człowieka, zwierzęcia i maszyny) myślenie posthumanistyczne wydaje się raczej skupiać na kategorii procesualności świata w całości. W tym kontekście warto wspomnieć o teorii Bruno Latoura, której, jak zauważa Lucyna Kopciewicz, najistotniejszym posthumanistycznym rysem jest uznanie relacyjności bytów, ich egzystowania w relacjach oraz definiowania ich właściwości, atrybutów czy cech nie w esencjach („stabilnych naturach”), ale w synergii – nabierania różnych właściwości (atrybutów czy cech) w heterogenicznych sieciach łączących różne rodzaje materiałów i bytów. Jak wskazuje Latour, rzeczywistości nie da się odnaleźć w esencjach, ale w połączeniach i mieszaninach, w kłęczach kultury i natury, gdzie ludzie i nieludzie pozostają w bliskich relacjach kooperacji (Kopciewicz 2016: 146).

Zauważmy, iż analogicznie do znaku zapytania, jaki pedagogika drugiego stopnia stawia pod apriorycznymi ustaleniami pedagogiki pierwszej, tak również posthumanizm – wbrew naszym intuicjom oraz kulturowo usankcjonowanym zwyczajom – zdaje się podkopywać humanistyczną wiarę w jakościową odrębność i wyjątkowy status człowieka. Chciałbym tę analogię nieco rozwinąć.

Jak już stwierdziłem w oparciu o myśl Kwaśnicy, iż pedagogika emancypacyjna pozostaje na gruncie pedagogiki paradygmatycznej, gdyż nie podejmuje pytania o samą zasadność wychowania jako takiego. Pojęcie emancypacji wydaje się w tym ujęciu niekompletne. W tym kontekście interesujące wydają mi się słowa Holy-Łuczaj, która podkreśla, iż intelektualny konflikt między humanizmem a posthumanizmem „ma przede wszystkim swe źródło w krytyce podmiotu postulowanej przez humanistów «emancypacji»” (Holy-Łuczaj 2015: 46). Perspektywa posthumanistyczna nie poddaje w wątpliwość humanistycznej idei „równej, przyrodzonej wartości oraz prawa do samostanowienia każdej jednostki”, lecz krytykuje ograniczony zasięg tej koncepcji do bytów reprezentujących wyłącznie gatunek ludzki (tamże). Analogicznie pedagogika drugiego stopnia nie kwestionuje zasadności paradygmatycznej wiedzy o wychowaniu, ale stara się ją uzupełnić o dalszą refleksję nad ideowymi i pojęciowymi uwarunkowaniami jej podstawowych pojęć, założeń i przesłanek. W tym sensie pojęcie emancypacji powinno wejść na wyższy, bardziej radykalny poziom refleksji, albowiem, gdy pojęcie ludzkości traci swój ekskluzywny charakter i staje się procesem inkluzyjnym, przestaje ono – jak Holy-Łuczaj stwierdza za Stefanem

Herbrechterem – paradoksalnie być kategorią zarezerwowaną wyłącznie dla ludzi (Hoły-Łuczaj 2015: 47).

Owemu epistemologicznemu otwarciu się na poza- i ponadludzkie pojęcie emancypacji zagraża jednak – jak z kolei krytycznie zauważa Bednarek – „przekształcenie się w jednowymiarową orientację”, co by ostatecznie mogłoby uczynić z pojęcia posthumanizmu „kategorię-worka” (Bednarek 2014: 248). Obawa ta wydaje się jeszcze bardziej uzasadniona, gdy uświadomimy sobie ideową zależność między myślą posthumanistyczną a postmodernizmem (Welsch 2011). Dlatego warto zaznaczyć, iż zarówno Hoły-Łuczaj, jak i Bednarek starają się ugruntować posthumanistyczną refleksję w oparciu o myślenie ontologiczne (Hoły-Łuczaj 2015: 45; Bednarek 2014b: 248–249). Zapytajmy więc: jakie przesłanki natury metafizycznej skłaniają nas współcześnie ku rewizji dotychczasowych granic między człowiekiem a bytami nie-ludzkimi i w jaki sposób owe przesłanki zmieniają nasze myślenie o wychowaniu?

Posthumanizm stara się na podstawie postmodernistycznej dekonstrukcji nowoczesnych znaczeń i sensów kulturowych rozważać nowe możliwości wytworzenia takiej metafizyki, która stanowiłaby konceptualny grunt dla otwarcia się bardziej radykalnego pojęcia emancypacji, zdolnego objąć także byty pozaludzkie (Hoły-Łuczaj 2015: 50). Przykładem takiej nowej metafizyki posthumanistycznej jest „nowy materializm”, który przypisuje materii witalność w postaci siły, zdolności oddziaływania oraz produktywności (Hoły-Łuczaj 2015: 51). Stąd zwolennicy tego rodzaju metafizyki utrzymują, że każdej postaci materii – także maszynie – należałoby nie tylko przypisać status bytu ożywionego, ale także sprawczość, co z kolei doprowadziłoby do zakwestionowania dychotomii naturalne–sztuczne (Hoły-Łuczaj 2015: 51–52). W ten sposób nowy materializm stara się powiązać wszystkie ożywione i sprawcze byty – ludzi, zwierzęta oraz artefakty technologiczne – w idei posthumanistycznej wspólnoty, w której dawne hierarchie ontologiczne zostałyby albo znacząco zredukowane lub całkowicie przezwyciężone (Hoły-Łuczaj 2015: 53). Szanse realizacji takiego scenariusza zależałyby od tego, na ile człowiek zdołałby wyzbyć się swojego statusu bycia jakościowo odrębną i wyższą istotą. Byłby to ruch niezwykle kontrowersyjny, albowiem w celu radykalizacji emancypacji człowiek musiałby porzucić ideał człowieczeństwa: „«Człowiek» jako główna kategoria operacyjna nowożytnej polityki to wzorzec, którego funkcją jest dzielenie istot ludzkich na bardziej i mniej wartościowe, lepiej i gorzej spełniające kryteria człowieczeństwa” (Bednarek 2014a: 172). Można więc – jak sądzę – zaryzykować hipotezę, iż w posthumanizmie nie chodzi o negację człowieka jako takiego, lecz o emancypację konkretnej, „materialnej” jednostki ze społeczno-kulturowej normy człowieczeństwa.

Innymi słowy: posthumanizm proponuje pedagogikę, która realizowałaby się poza granicami dotychczasowych wzorów humanistycznych.

Chciałbym pod koniec niniejszych rozważań przedstawić swoistą odmianę myśli posthumanistycznej, która nie tyle wzbogaca myśl pedagogiczną, ile zmierza ku jej likwidacji. Tym kierunkiem jest transhumanizm. Łączy on w sobie rozmaite prądy intelektualne i kulturowe, których celem jest transgresja ludzkiej biologii. Transhumanizm przejawia się w kontekście pedagogicznym jako „cyborgizacja edukacji”, czyli „proces rozszerzania rzeczywistości poprzez technologie wzmacniania i ulepszania zdolności poznawczych człowieka” (Klichowski 2013: 151). Do cyborgizacji edukacji zaliczyć na pewno można stosunkowo mało kontrowersyjne fenomeny jak „zaistnienie w szkolnej przestrzeni druku przestrzennego, mobilnych urządzeń i Internetu, przedmiotów oraz technologii holograficznej teleobecności” (Kopciwicz 2016: 148). Jednak obok tych wzbogacających praktykę pedagogiczną rozwiązań technologicznych dyskurs transhumanistyczny proponuje, a przynajmniej nie wyklucza także stopniowego zastąpienia wychowania i edukacji poprzez zastosowanie artefaktów bezpośrednio ingerujących w ciało ludzkie mające na celu zwiększyć psychofizyczną wydolność organizmu (por. Klichowski 2014: 162).

O ile myśl posthumanistyczna wydaje się poszerzać horyzonty refleksji pedagogicznej, o tyle transhumanistyczne marzenie o zastąpieniu działań wychowawczo-edukacyjnych przez procesy biotechnologiczne mieszczą się wyłącznie w racjonalności instrumentalnej, która wciąż – jak krytycznie zauważa Małgorzata Przanowska – wydaje się stanowić główny wyznacznik kondycji współczesnej debaty pedagogicznej:

Obecnie wydaje się panować przekonanie, że edukacja posiada sens, gdy ma wyznaczony cel lub określone cele cząstkowe prowadzące do osiągnięcia celu zasadniczego. Życie ludzkie określa się jako projekt do realizacji, edukacja stanowi w nim etap dostarczający środków [...] lub będący sam środkiem do celu [...], którym jest określona postać dorosłego życia (Przanowska 2015: 38–39).

Ta teleologiczna perspektywa legitymizuje taki rodzaj działania pedagogicznego, który „instrumentalizuje edukację i uprzedmiotawia osoby, które stają się wyłącznie środkiem do określonego z góry i niepodlegającego dyskusji celu” (Przanowska 2015: 39). Z perspektywy humanistycznej nadzieją mogłoby być zwrócenie się ku neohumanizmowi Wilhelma Humboldta, według którego naczelnym ideałem ludzkiego rozwoju ludzkiego jest idea „całości” (niem. *Ganzheit*) (Damberger 2015: 130–131). Model ten – jak zauważa Wojciech Hanuszkiewicz w oparciu o myśl Wilhelma Diltheya – wydaje się wciąż aktualny, gdyż

może być wykorzystany do współczesnej koncepcji „uczenia się przez całe życie” (ang. *lifelong learning*) (Hanuszkiewicz 2016: 63–77). Jednak najnowsze analizy – jak z kolei zaznacza Wojciech Kruszelnicki – wydają się raczej świadczyć o tym, iż także koncepcja *lifelong learning* coraz częściej stoi pod znakiem ideologii neoliberalnej, która w edukacji widzi przede wszystkim „narzędzie rozwoju ekonomicznego, otwierającego drogę do konsumpcyjnego uczestnictwa w gospodarce” (Kruszelnicki 2015: 23). Także w tym zakresie mielibyśmy więc do czynienia z dominacją racjonalności instrumentalnej. Transhumanizm wydaje się z tej perspektywy stanowić jedynie radykalizację tej tendencji, albowiem idzie on o jeden krok dalej: skoro działanie pedagogiczne stanowi wyłącznie narzędzie (adaptacyjne lub emancypacyjne), to może ono zostać zastąpione przez lepszy, tzn. bardziej wydajny instrument – np. zaawansowane urządzenie technologiczne.

W tym kontekście powinniśmy także pamiętać o koncepcji „ryzyka egzystencjalnego” Nicka Bostroma, według którego niekontrolowany postęp technologiczny już w najbliższej przyszłości spowodować może nieodwracalne szkody dla człowieka i całego świata (Bostrom 2013: 15–18). Takim zagrożeniom nie sposób inaczej przeciwdziałać, jak poprzez prewencję, której znaczna część polega na głębokiej refleksji. Twierdzę, iż istotną rolę w takiej prewencyjnej refleksji pełnić powinna ogólnokrytyczna pedagogika drugiego stopnia, która – przyjmując m.in. posthumanistyczną perspektywę filozoficzną – wskazywała by na nieredukowalność wychowania i edukacji do racjonalności instrumentalnej. Można byłoby sobie wyobrazić, iż taki głos ze strony posthumanistycznie zorientowanej pedagogiki ogólnospołecznej mógłby w sposób istotny rzucić nowe światło na transhumanistyczne próby zawłaszczenia – a nie wzbogacenia – sfery społecznej i biologicznej poprzez rozmaite aplikacje technologiczne. Warto zauważyć, iż mimo wzrastającej popularności posthumanizmu krytycznego w filozofii, nauce i kulturze, to jednak jego zasięg oddziaływania społecznego niewspółmiernie odbiega jednak od dużo bardziej skutecznego rozprzestrzeniania się idei transhumanistycznych, których potencjalne zastosowania od końca XX w. coraz bardziej interesują zarówno rządowe jak i pozarządowe instytucje polityczno-ekonomiczne⁶. O ile więc krytyczny posthumanizm wydaje się

⁶ Warto tutaj wspomnieć o sympozjum sponsorowanym przez NASA Lewis Research Center's Aerospace Technology Directorate (od roku 1999: NASA John H. Glenn Research Center – w skrócie Glenn Research Center) z roku 1993 w Westlake Ohio, na którym Vernor Vinge zasugerował, iż ludzkość prawdopodobnie już w ciągu pierwszych trzech dekad XXI w. będzie w posiadaniu środków do wytworzenia ponadludzkiej superinteligencji, czego pośrednim następstwem będzie koniec ery

współcześnie być potomkiem postmodernistycznej krytyki nowoczesnych tendencji uprzedmiotowiających i urynkowania, o tyle transhumanizm – choćby ze względu na swoje silne osadzenie w naukach ścisłych i przyrodniczych – niewątpliwie już teraz zaczyna wyznaczać najbardziej doniosłe trendy dalszego rozwoju ludzkości.

Dla pedagogiki ogólnokrytycznej ten kierunek zmiany społecznej powinien budzić największe obawy, albowiem w odróżnieniu od posthumanizmu krytycznego, którego emancypacyjne implikacje wydają się odpowiadać krytycznym aspiracjom refleksji drugiego stopnia, transhumanizm zmierza ku całkowitej redukcji do racjonalności instrumentalnej⁷. Problem z tą odmianą racjonalności polega – jak chciałbym raz jeszcze zaznaczyć za Przanowską – głównie na tym, że skłania ona nas do myślenia „o kształceniu jako procesie posiadającym zewnętrzną wobec niego cel oraz to, że ów zewnętrzny cel określa sensowność edukacyjnych przedsięwzięć” (Przanowska 2015: 40). Choć można by tutaj zauważyć, że pedagogika drugiego stopnia także pyta o zasadność i sens kształcenia jako takiego, to warto pamiętać, iż redukcjonizm jedynie po to rozważa koniec pedagogiki, aby móc ją zastąpić innym, bardziej wydajnym i skutecznym *środkiem*. Zamiast więc o refleksji pedagogicznej drugiego stopnia, wypadałoby w przypadku transhumanizmu mówić raczej o instrumentalizacji drugiego stopnia.

człowieka. Obecnie obserwować możemy rozkwit organizacji promujących idee transhumanistyczne zarówno na poziomie akademickim, jak i publicznym. W roku 1998 oksfordzki filozof Nick Bostrom założył wraz Davidem Pearcem „Światowy Związek Transhumanistyczny” (*World Transhumanist Association*), którego podstawowymi dokumentami założycielskimi są tzw. Deklaracja Transhumanistyczna (*Transhumanist Declaration*) oraz *Transhumanist FAQ* – dostępny online. Bostrom wspólnie z socjologiem i bioetykiem Jamesem Hughesem założył „techno-progresywny think tank” o nazwie *Institute for Ethics and Emerging Technologies* (IEET), którego głównym medium są filozoficzno-naukowe czasopisma „Journal for Evolution and Technology” (JET), promujące – rzadko kiedy krytykujące – światopogląd transhumanistyczny. Od roku 2008 Światowy Związek Transhumanistyczny zmienił swoją nazwę na *Humanity Plus* (w skrócie *Humanity+* albo *h+*). Obok tych przedsięwzięć warto także wymienić założone w roku 1986 *Foresight Institute*, *Machine Intelligence Research Institute* (znane wcześniej jako *Singularity Institute*, ufundowane w roku 2000) oraz działająca od roku 2006 *Mormon Transhumanist Association*, która stara się połączyć myśl techno-progresywną z ideami religijnymi. Por. Vinge 1993: 11–22; Bostrom 2005: 1–25.

⁷ Nie twierdzę, że w obrębie dyskursu transhumanistycznego nie znajdziemy wątków poruszających pytania drugiego stopnia. Jednak są one zawsze uwikłane w myśl techniczną, która traktuje ludzi w kategoriach teleologicznych, których sens wydaje się niemal zawsze wyznaczony przez horyzont możliwych aplikacji technologicznych lub farmakologicznych. Racjonalność instrumentalna wydaje się więc być gruntem, na którym transhumanizm rozważa wszelkie inne, pozainstrumentalne aspekty ludzkiej egzystencji.

Reasumując: wiele wskazuje na to, że posthumanizm w duchu pedagogiki drugiego stopnia uzupełnia, tłumaczy i tym samym kwestionuje humanistyczne podstawy pedagogiki paradygmatycznej. O ile refleksja posthumanistyczna mogłaby stać się konstytutywną częścią refleksji nad wychowaniem, o tyle nasze obawy powinny się kierować ku transhumanistycznej odmianie i zarazem negacji posthumanizmu, która wraz z zastąpieniem pedagogiki pierwszego stopnia biotechnologicznymi narzędziami „ulepszenia człowieka” (*human enhancement*) odebrałaby pedagogice drugiego stopnia właściwy przedmiot refleksji – pytanie o sensu ludzkiego życia.

Zamiast wniosków – apel

W niniejszym artykule starałem się pokazać, iż z perspektywy pedagogicznej myślenie posthumanistyczne nie powinno być uznane za odrębny styl albo paradygmat filozoficzny. Przeciwnie – kontestacja dotychczasowych sposobów ujmowania człowieka jako centrum świata wpisuje się w ogólnokrytyczną perspektywę pedagogiki drugiego stopnia, która stara się dotrzeć do ukrytych sensów i znaczeń pedagogiki paradygmatycznej. Zakwestionowanie antropologicznych ram wychowania zarówno adaptacyjnego, jak i emancypacyjnego wydaje się w pełni korelować z refleksją mającą na celu otworzyć na gruncie pedagogiki szeroki dyskurs odwołującego się do ludzkiej egzystencji jako do „rzeczywistości sensu”. W tym celu warto wraz z posthumanizmem zakwestionować uchodzące w danej społeczności za pożądane i nienaruszalne wzorce osobowości (czyli antropologiczne założenia pedagogiki adaptacyjnej), a także panujące w kulturze idee emancypacji, samorealizacji, autonomii, podmiotowości oraz indywidualności (czyli antropologiczne założenia pedagogiki emancypacyjnej). Problem natury podstawowej pojawia się jednak w przypadku tej odmiany posthumanizmu, która zamiast otwierać dyskurs humanistyczny i społeczny na poza- i nieludzkie materialności, stara się sprowadzić niemal całą myśl o człowieku do racjonalności instrumentalnej. Takim właśnie ruchem okazuje się – wbrew zazwyczaj wspaniałomyślnym deklaracjom – być transhumanizm, którego zwolennicy wydają się nie dostrzegać różnicy między autoteliczną wartością rozwoju człowieka na poziomie zarówno adaptacyjnym jak i emancypacyjnym a heterogeniczną ingerencją w człowieka w celu ulepszenia jego wydajności psychofizycznej.

Tutaj pojawia się pytanie, na ile środowisko akademickie będzie gotowe na gruncie refleksji pedagogicznej drugiego stopnia rozważać dalszy rozwój perspektywy posthumanistycznej przy jednoczesnej krytyce transhumanistycznych prób uprzedmiotowienia nie tylko człowieka, ale także – co z perspektywy posthumanistycznej wydawać się może kluczowe – zwierząt oraz samoświadomych, inteligentnych maszyn. Jestem przekonany, iż pedagogika drugiego stopnia stanowi właściwy grunt, na którym posthumanistyczne perspektywy filozoficzno-naukowe mogłyby w sposób interdyscyplinarny zostać rozważane oraz ujęte jako dyskursywne sposoby przeciwdziałające redukcjonistycznym tendencjom rozumu technologicznie instrumentalnego.

Bibliografia

- Bednarek J. 2014a. *Emancypacyjna obietnica posthumanizmu*, „Praktyka teoretyczna”, nr 4 (14), s. 171–180.
- Bednarek J. 2014b. *Zwrot posthumanistyczna a ontologia*, „Praktyka teoretyczna”, nr 4 (14), s. 247–255.
- Bostrom N. 2005. *A History of Transhumanist Thought*, „Journal for Evolution and Technology”, vol. 14, s. 1–25.
- Bostrom N. 2013. *Existential Risk Prevention as Global Priority*, „Global Policy”, nr 1 (4), s. 15–31.
- Damberger T. 2015. *Erziehung, Bildung und pharmakologisches Enhancement*, „Aufklärung und Kritik: Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie”, nr 3 (54), s. 129–139.
- Gogacz M. 1997. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza „Navo”, Warszawa.
- Hanuszkiewicz W. 2016. *Pytanie o aktualność Humboldtowskiej idei uniwersytetu z perspektywy współczesnych zadań humanistyki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (241), s. 63–77.
- Hoły-Luczaj M. 2015. *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości”, nr 1 (11), s. 45–61.
- Klichowski M., Przybyła M. 2013. *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 24, s. 143–154.
- Klichowski M. 2014. *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kopciewicz L. 2016. *Cyborgizacja – emancypacja? Kulturowe wyobrażenia techniki i postępu w czasach humanizmu*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, t. 19, nr 2 (74), s. 139–153.
- Kruszelnicki W. 2015. *„Lifelong learning” i poradoznawstwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 1 (69), s. 21–43.
- Kwaśnica R. 2007. *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

- Nayar P.K. 2014. *Posthumanism*, Polity Press, Cambridge.
- Przanowska M. 2015. *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska smenatyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcyjizm hermeneutyki kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (236), s. 30–55.
- Rutkowski J. 2012. *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. 1991. *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. 2015. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Vinge V. 1993. *The Coming Technological Singularity: How to Survive in the Post-Human Era*, [w:] *Vision-21. Interdisciplinary Science and Engineering in the Era of Cyberspace. NASA Conference Publication 10129*, National Aeronautics and Space Administration, Westlake Ohio, s. 11–22.
- Wulf C., Zirfas J. 2014. «*Homo educandus*». *Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*, [w:] *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, red. C. Wulf, J. Zirfas, Springer, Wiesbaden, s. 9–26.
- Zuziak W. 2012. *Czy aksjologia może przewyciężyć ponowoczesny kryzys wartości?*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 2 (82), s. 295–310.