

Markus Lipowicz
Akademia Ignatianum w Krakowie

Ponowoczesność jako posthumanistyczna kondycja społeczno-kulturowa: perspektywa pedagogiczno-socjologiczna

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ponowoczesności jako rzeczywistej kondycji społeczno-kulturowej. Z perspektywy pedagogicznej najbardziej podstawową cechą tej kondycji jest osłabienie idei człowieczeństwa, co sprawia, że adaptacyjno-emancypacyjny paradygmat edukacji utracił swoją dawną legitymizację antropologiczną. Z tego powodu podstawowe zasady uspołecznienia, wychowania i edukacji stały się w ponowoczesności „grą” znaków i sensów nastawionych na samorealizację i autokreację indywidualną. W konsekwencji uformowały się nowe sposoby pojmowania życia zarówno indywidualnego, jak i wspólnotowego. Te strukturalne zmiany stosunków społecznych będą w ostatniej części artykułu odnosili do pewnych wątków post- i transhumanizmu. Docelowo zechcę pokazać, iż ponowoczesność w pełni realizuje się w posthumanistycznej rekonfiguracji rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której edukacja zmierza do pojednania ludzi z bytami nie-ludzkimi.

Słowa kluczowe: człowiek, decentralizacja, edukacja, jednostka, pedagogika, ponowoczesność, posthumanizm.

Wstęp

Współcześnie, jak zauważa Zbyszko Melosik, spór między zwolennikami a przeciwnikami koncepcji postmodernizmu nieco przycichł (Melosik, 2011, s. 46-47). Jednak jeszcze na początku nowego tysiąclecia posługiwanie się pojęciem postmodernizmu bywało ryzykownym przedsięwzięciem. Z powodu swojej niejednoznaczności na poziomie epistemologicznym postmodernizm nie cieszył się wśród uczonych środowiska akademickiego zbyt szerokim uznaniem (Zima, 2001, s. 19). W tym samym okresie Piotr Sztompka przekonywał, iż ponowoczesność wiąże się z kontestacją uprzywilejowanej pozycji „podejścia naukowego” nad „poznaniem intuicyjnym opartym na emocjach, inspiracji, iluminacji, przeżyciach estetycznych, artystycznych”, co skutkuje w przedstawieniu świata społecznego jako sfery „całkowitej przypadkowości, dowolności, płynności i fragmentaryczności” (Sztompka, 2002, s. 21). Konsekwentnie Sztompka postawił wówczas diagnozę, iż postmodernizm stanowi jedynie „przemijającą szybko dewiację myślową” (Sztompka, 2002,

s. 21). Różne oskarżenia o nienaukowość i irracjonalność ponowoczesnego sposobu myślenia spowodowały, że pojęcie postmodernizmu miało coraz częściej ustępować nieco mniej radykalnym terminom jak „późna nowoczesność”, „druga nowoczesność”, „refleksyjna nowoczesność”, „płynna nowoczesność” albo „hiper-nowoczesność” (Rosa, 2005, s. 47). W końcu jednak udało się postmodernizmowi na stałe zadomowić w świecie akademickim i wbrew obawom jego modernistycznych przeciwników bynajmniej nie spowodował jego upadku (Melosik, 2011, s. 48) – przynajmniej jeszcze.

Celem niniejszego artykułu nie jest powrót do problematyki rzekomej niekompatybilności modernizmu i postmodernizmu. Przedmiotem refleksji będzie tutaj ponowoczesność, którą za Wolfgangiem Welschem będę rozumiał jako społeczną kondycję radykalnego pluralizmu kulturowego (Welsch, 1987, s. 4). Niniejsza „obrona” tej kondycji bynajmniej nie stanowi postmodernistycznej próby apologii „kultury upozorowanej”, „kultury klikania”, „kultury natychmiastowości”, „inflacji znaczeń” bądź pochwały niedojrzałości (Melosik, 2011, s. 58-65). Pragnę tutaj jedynie „bronić” samego pojęcia ponowoczesności jako adekwatnej konceptualizacji epoki, w której rozwój jednostki nie stoi już pod znakiem uniwersalnie pojmowanej idei człowieczeństwa jako kategorii legitymizującej określone działania wychowawczo-edukacyjne.

Bogusław Śliwowski zauważa, iż współcześnie doświadczamy przejścia „od modernizmu do postmodernizmu pedagogicznej rzeczywistości, dla której nie istnieje jeszcze żadna teoria” (Śliwowski, 2015, s. 386). Zamiast teorii mamy raczej do czynienia z przesłankami, które w większości mają charakter negacji. Zanikają między innymi koncepcje silnego autorytetu, uniwersalnych wzorów postępowania oraz ujednoczonej wspólnoty, a w ich miejsce pojawia się nieokreślona „dobrowolność”, która wymyka się teoretycznym ujęciom – słowem: „Wszystko jest możliwe” (Śliwowski, 2015, s. 385-386). Chciałbym jednak w niniejszym artykule zaryzykować twierdzenie, iż obecnie zaczyna się zarysowywać pewien „pozytywny” – tzn. oparty na afirmacji zamiast negacji – przejaw ponowoczesności, jakim jest rozwijający się współcześnie posthumanizm. Teoretyczną przesłanką tej hipotezy jest zdanie Roberta Kwaśnicy, iż wszelkie „myślenie, poszukujące odpowiedzi na pytanie o dobrą edukację, wywodzi swą logikę i argumenty z czegoś znacznie bardziej źródłowego i podstawowego niż bezpośrednie poglądy na temat edukacji” (Kwaśnica, 2015, s. 13). Tym bardziej „źródłowym” i „podstawowym” kontekstem myślenia o edukacji jest świat ludzki rozumiany jako „rzeczywistość sensu” (Kwaśnica, 2007, s. 154). Osią tej rzeczywistości jest obraz człowieka jako normatywny cel wszelkiego działania wychowawczo-edukacyjnego. Będę próbował pokazać, że w ponowoczesności doszło do głębokiej rekonfiguracji antropologicznych założeń pedagogicznych, co z kolei skutkowało zakwestionowaniem zasadności dotychczasowych sposobów myślenia o rozwoju jednostki w kategoriach adaptacji i emancypacji. Dlatego spróbuję ponowoczesność przedstawić jako posthumanistyczną rzeczywistość społeczno-kulturową, w której pedagogika na poziomie fundamentalnym będzie się musiała określić na nowo.

1. Na początku były słowa: ponowoczesność jako decentralizacja kulturowa

Od końca XVIII wieku dyskurs nowoczesności jest w poszukiwaniu ekwiwalentu dla jednoczącej mocy religii, której utrata doprowadziła do degradacji więzi społecznych określonej przez Jürgena Habermasa jako

„deformację jednostronne zracjonalizowanej praktyki codziennej” (Habermas, 2007, s. 162-163). Tę rolę post-religijnego oraz post-metafizycznego substytutu doświadczania „jedności” powinny zdaniem niemieckiego filozofa i socjologa przejąć: post-metafizyczna refleksja filozoficzna, sztuka oraz – na poziomie ogólnospołecznym – działania komunikacyjne. Sprzeciw wobec habermasowskiego poglądu, jakoby należało powrócić do jakiejś post-religijnej formy jedności społeczno-kulturowej wydaje się odzwierciedlać główny przekaz myśli ponowoczesności. Albowiem to nikt inny jak właśnie autor słynnej *Kondycji ponowoczesnej*, Jean-François Lyotard, w sposób nie tyle krytyczny, ile ironiczny zapytał: „o jakim rodzaju jedności” Habermas właściwie „marzy”? Czy w nowoczesności chodzi o utworzenie takiego porządku społecznego, w którym każda jednostka będzie częścią organicznej całości (Lyotard, 1998, s. 10)? Czy taka centralizacja byłaby współcześnie w ogóle do pomyslenia?

Już pod koniec XIX wieku Georg Simmel zauważył, iż centralne pojęcia metafizyczne straciły swoją dawną moc regulowania i wyrażania kompleksowości życia ludzkiego (Simmel, 2007, s. 54). Dlatego kultura uległa procesowi decentralizacji, którego istotę według Simmela w sposób zwięzły i trafny ujął Fryderyk Nietzsche w swoim słynnym zdaniu, iż „Bóg umarł” (Nietzsche, 2006, s. 110-111). Martin Heidegger podkreślał, iż w owym powiedzeniu Nietzsche bynajmniej nie wyraził subiektywnego poglądu ateistycznego, lecz obiektywny stan kultury, w której treści metafizyczne utraciły swoją dawną moc budowania jedności – zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej (Heidegger, 1997, s. 174, 177). Na przełomie XIX i XX wieku zrodziła się więc w kulturze zachodniej świadomość, iż scentralizowane systemy ideowe nie odzwierciedlają już rzeczywistej dynamiki życia społecznego. Nieprzypadkowo diagnoza Simmela, Nietzschego i Heideggera wydaje się korelować z myślą C. Wrighta Millsa, iż schodząc „z poziomu wielkiej teorii ku rzeczywistości historycznej, natychmiast uświadamiamy sobie nieadekwatność monolitycznych Pojęć” (Mills, 2007, s. 103). Jest to zwrot na tyle fundamentalny, iż stał się on podstawą rozwoju wyobraźni socjologicznej, która z powodu braku „uniwersalnego modelu, który pozwoliłby rozumieć jedność struktury społecznej” przeciwstawia się „wielkim teoriom” (Mills, 2007, s. 106). Wygląda więc na to, że intelektualny bunt wobec prób ujednoczenia modernistycznej fragmentaryzacji życia społecznego rozpoczął się już zanim ten sprzeciw został nazwany postmodernizmem. Dlatego warto przyrzeć się nieco bliżej pojęciu decentralizacji, które – jak twierdzą – stanowi najbardziej adekwatny wyraz ponowoczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Otóż Jacques Derrida stwierdził, że samo powstanie pojęcia „struktury” koreluje z pojawieniem się filozofii i nauki zachodniej, czyli rozwojem epistemologii (Derrida, 2004, s. 483). Korelacja ta nie jest bynajmniej przypadkowa, albowiem wynika ona wprost z potrzeby ujarznienia chaotyczności „zwykłej mowy”. Innymi słowy: aprioryczny dynamizm komunikacji ludzkiej musiał ulec ograniczeniu i ustabilizowaniu. W tym celu całość znaczeń i sensów językowych musiały zostać odesłane do „pewnego punktu obecności, do pewnego trwałego źródła” – do „centrum” (Derrida, 2004, s. 483). Centrum to punkt „w którym podstawianie treści, elementów, kategorii nie jest już możliwe. W centrum permutacja czy transformacja elementów (...) są zakazane” (Derrida, 2004, s. 484). Tym samym centrum „miało sprawić, aby ograniczająca tę strukturę forma ograniczała to, co moglibyśmy nazwać *grą* tej struktury” (Derrida, 2004, s. 484). Dzięki tej centralizacji *gra* staje się „*grą ugruntowaną*” i w związku z tym przestaje stanowić bezkształtny chaos (Derrida, 2004,

s. 484). Dopiero uświadomienie sobie tej fundamentalnej korelacji między centralizacją a uformowaniem się struktury języka, filozofii i nauki umożliwia nam zrozumienie kulturowej doniosłości decentralizacji, która „rozciąga w nieskończoność pole i grę znaczenia (Derrida, 2004, s. 486)¹. Od tego momentu struktura sensów kulturowych wymyka się jakiegokolwiek strukturalności znaczeniowej. Powracamy więc do przed-filozoficznego i przed-naukowego punktu wyjścia, albowiem „struktura pozbawiona wszelkiego centrum przedstawia rzecz nie do pomyślenia samą w sobie” (Derrida, 2004, s. 486).

Spróbujmy na gruncie powyższych refleksji Derridy odnieść się do problematyki przedstawionej przez Simmla i Millsa. Otóż wydaje mi się, że możemy zaryzykować twierdzenie następujące: zakładając słuszność hipotezy decentralizacji kulturowej, musimy jednocześnie przyznać się do niemożności jej przedstawienia. Innymi słowy: paradoksalne pojęcie *ponowoczesności* (czy może coś być nowsze od tego, co definiuje się jako „nowe”?) wydaje się formalnym wyrazem treściowej niewyrażalności współczesnej kondycji społeczno-kulturowej. Ponowoczesność wyraża stan życia w kulturze, w której same podstawy tworzenia i reprodukcji znaczeń i sensów kulturowych zostały zakwestionowane. To, że niegdyś apriorycznie przyjmowane treści, narracje, idee straciły swoją moc nadawania rzeczywistości sensu wydaje się naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy. W tym świetle słynna definicja ponowoczesności Lyotarda jako etap dziejowy, w którym nie sposób odnaleźć „wielkiego bohatera”, „wielkiego zagrożenia”, „wielkiego przedsięwzięcia” albo „wielkiego celu” staje się w pełni uzasadniona (Lyotard, 1997, s. 20). Zachowały się jedynie, jak zauważa Gianni Vattimo, „różne historie”, czyli „różne poziomy i sposoby rekonstruowania przeszłości w zbiorowej świadomości i wyobraźni” (Vattimo, 2006, s. 9). Warto zatem już tutaj zaznaczyć, iż hipoteza ponowoczesności nie jest i nigdy nie była „dewiacją myślową” – co nie oznacza, że nie stanowiła ona w przeszłości wiele razy pretekstu dla wyrzeczenia się kluczowych założeń filozoficzno-naukowych, bez których każda refleksja staje się pozbawionym celu szmerem². Dlatego warto pamiętać o rozróżnieniu Wolfganga Welscha między „felietonowym” a „precyzyjnym” pojęciem ponowoczesności. O ile – jak już wcześniej zaznaczyłem – pierwsze odnosi się do społecznej kondycji radykalnego pluralizmu kulturowego (będącym, dodajmy, bezpośrednim korelatem decentralizacji znaczeń i sensów), o tyle ten drugi operuje poza jakimikolwiek standardami racjonalności i przez to przedstawia rzeczywistość społeczną w zniekształconej postaci (Welsch, 1987, s. 3)³.

Gdy więc mowa o ponowoczesności jako o radykalnym – czyli nieograniczonym przez żadne heterogeniczne centrum – pluralizmie znaczeń kulturowych, musimy zapytać o jego pedagogiczne implikacje. Otóż nieprzypadkowo osłabienie centralnych pojęć metafizycznych koreluje z osłabieniem jednym z najbardziej

¹ Derrida przede wszystkim odwołuje się do terminologii Claude’a Lévi-Straussa. Jak już jednak zaznaczyłem we wprowadzeniu, świadomie omijam terminologię strukturalistyczną, gdyż myśl Derridy wydaje mi się również analogiczna do filozofii kultury Simmla. To sprawia, iż staje się bardziej zrozumiała i doniosła z punktu widzenia teorii społecznej.

² Mam tu przede wszystkim na myśli nie tyle krytykę, ile aprioryczne wyrzeczenie się rozumu i obiektywności w sferze epistemologicznej.

³ Jak ironicznie zauważa Welsch: felietonowe pojęcie ponowoczesności stanowi jakby dowolne skrzyżowanie problemów libido, ekonomii, digitalizacji, zapomnianej ezoteryki, symulacji z dodatkiem New Age i trochę apokaliptycznej retoryki (por. Welsch, 1987, s. 2).

istotnych pojęć dla działalności wychowawczo-edukacyjnej – człowieczeństwa. Zauważmy za Mieczysławem Gogaczem, iż w „długich dziejach pedagogiki”, która – dodajmy – aż do drugiej połowy XX wieku kształtowała się na horyzoncie znaczeń kultury scentralizowanej, „podstawą wyznaczających ją zasad była zawsze filozofia człowieka” (Gogacz, 1997, s. 43). Jak z kolei zauważa Jan Rutkowski: „Od starożytności ideał wychowania był nierozdzielnie związany z ideałem człowieczeństwa, z największą dostępną człowiekowi doskonałością. Dążenie do doskonałości wyznaczało horyzont wychowania, a w niej niejako zawierało się szczęście osobiste” (Rutkowski, 2012, s. 13). W ponowoczesności dążenie to uległo całkowitemu przewartościowaniu: w zdecentralizowanej kulturze zadaniem rozmaitych społeczności (nie możemy już bowiem mówić o „społeczeństwie” jako takim) „nie jest dostarczanie rzeczywistości, ale wynajdywanie aluzji do tego, co daje się pojąć, a nie może być przedstawione” (Lyotard, 1998, s. 27). Dotychczas jednostka nie mogła ukazać swojej radykalnej jednostkowości, w swojej nieredukowalności do żadnego pojęcia – albowiem była ona ujmowana w normatywną kategorię człowieczeństwa. Chciałbym tę myśl nieco rozwinąć, wspierając się słynną, nawiązującą do filozofii Nietzschego, hipotezą Michela Foucaulta odnośnie do „śmierci człowieka”.

W pracy *Słowa i rzeczy* Foucault wyróżnił trzy porządki poznawcze: Renesansu, epoki klasycznej oraz nowoczesności, która – zgodnie z francuską koncepcją dziejów – rozpoczyna się od Rewolucji Francuskiej. Zajmę się tutaj jedynie trzecim, czyli nowoczesną *episteme*. Zdaniem Foucaulta, pojęcie człowieka jako modelu wiedzy i pryzmatu pojmowania rzeczywistości pojawiło się pod koniec XVIII wieku (Foucault, 2006, s. 278). Ze względu na rozmaite nieporozumienia warto zaznaczyć, iż Foucaultowi nie chodziło o jednostkę „z krwi i kości”, lecz o samo pojęcie człowieka jako centrum wszystkich znaczeń i sensów kulturowych. To właśnie z powodu ustanowienia człowieka jako centrum wiedzy wykształciły się w nowoczesności tzw. nauki humanistyczne – pedagogika, psychologia, socjologia. Jednak każdy model wiedzy i sposób porządkowania rzeczywistości materialnej na poziomie znaczeń językowych ma swoje ograniczenia czasowe. Jako że „człowiek nie jest najstarszym ani najtrwalszym problemem, przed jakim stanęła ludzka wiedza”, Foucault pół wieku temu przeczuwał, że koniec humanistycznej wizji rzeczywistości może być „bliski”, że człowiek może zniknąć – „niczym oblicze z piasku na brzegu morza” (Foucault, 2006, s. 347). Francuski filozof w sposób nieco tajemniczy pisał o

wrażeniu dopełnienia i kresu (...), które wmawia nam, że właśnie zaczyna się coś nowego, coś, czego mglisty zarys zaledwie migocze na horyzoncie (...). W naszych czasach – wciąż Nietzsche wyznacza im z oddali zwrotny punkt – objawiła się nie tyle nieobecność czy śmierć Boga, ile kres człowieka (...); okazuje się zatem, że śmierć Boga i ostatni człowiek wiążą się ze sobą (Foucault, 2006, s. 345-346).

Zdaniem Foucaulta, filozofia Nietzschego nie tylko ogłosiła „śmierć Boga”, ile „koniec jego zabójcy” (Foucault, 2006, s. 346). Zapytajmy więc: kim jest jednostka wyemancypowana z humanistyczno-antropologicznej kategorii człowieczeństwa? Wiemy, iż według Nietzschego kres człowieka oznacza, a przynajmniej powinien oznaczać narodziny „nadczłowieka”. Chciałbym jednak do tej koncepcji wrócić pod koniec niniejszych rozważań i zwrócić się do myśli Maxa Stirnera, którego odpowiedź na powyższe pytanie może

na pierwszy rzut oka zadziwiać swoją oczywistością i banalnością. Otóż jednostka po „śmierci człowieka” jest i pozostaje – *tylko* jednostką. Według Stirnera, emancypacja z człowieczeństwa oznacza ukształtowanie na tyle silne „ja”, którego tożsamość nie byłaby już określana poprzez zewnętrzne, metafizycznie oraz etycznie ugruntowane idee. Zamiast więc próbować produkować i reprodukcować jakąkolwiek jedność na poziomie semantycznym lub społecznym, Stirner w duchu proto-ponowoczesnym stawia na anarchiczny bunt (*Empörung*) przeciwko wszelkim próbom ujarznienia tego, co jednostkowe (Stirner, 1981, 354). Zauważmy, iż owy bunt nie ma niczego wspólnego z typowo nowoczesnym dążeniem do rewolucji społecznej, albowiem poprzez wznoszenie się ponad wszelkie ograniczenia instytucjonalne buntownik bynajmniej nie stara się zwalczać starego porządku w imieniu nowego, lepszego – buntownik raczej „gra” sobie ze znaczeniami kulturowymi i redefiniuje je na swoje potrzeby. Zamiast więc szukać nowego fundamentu, czyli – jak chciał tego Habermas – ekwiwalentu dla utraconej mocy religii, buntownik pragnie być i pozostać poza wiążącymi prawami społeczno-kulturowymi (Stirner, 1981, 355).

Posługując się koncepcją Claude’a Lévi Straussa „bricolage”, czyli „majsterkowania”, Derrida pokazuje, iż w odróżnieniu od ujednoczonej i spójnej rzeczywistości społecznej stworzonej przez nowoczesnego „inżyniera” (człowieka), ponowoczesne realia stworzone przez „majsterkowicza” (jednostkę) stanowią jedynie efekt posługiwania się środkami będącymi „pod ręką” (por. Derrida, 2004, s. 492-493). Zauważmy, iż takimi środkami do tworzenia rzeczywistości nadal są znane z przeszłości idee – różnica polega na tym, iż nie mają one jak dawniej „wartości prawdy” (Derrida, 2004, s. 491). W ramach zdecentralizowanego (nie)porządku kulturowego idee stają się narzędziami dla indywidualnej, jednostkowej samorealizacji. Zamiast więc – aby raz jeszcze w sposób krytyczny odwołać się do przedstawionej przez Habermasa istoty nowoczesności – tęsknić za dawną jednością i szukać ekwiwalentu dla utraconej mocy religii, myśl ponowoczesna raduje się, jak przekonuje adwersarz Habermasa, Lyotard: „przyrostem bycia i radości, jakie wynikają z wynajdywania nowych reguł” – sztuki, życia społecznego, poznania naukowego bądź „innej gry” (Lyotard, 1998, s. 24).

Implikacje wychowawczo-edukacyjne ponowoczesności są więc natury fundamentalnej i mogą jedynie zostać ujęte na poziomie nie-paradygmatycznym – na poziomie pedagogiki drugiego stopnia. Otóż zarówno wychowanie adaptacyjne, jak i emancypacyjne tracą w ponowoczesności swoją filozoficzną legitymizację. Obie bowiem (mimo podstawowych sprzeczności co do samej treści kształcenia) łączy pytanie *Jakiego człowieka chcemy wychować?* (por. Kwaśnica 2007, s. 141). Innymi słowy: żadna z paradygmatycznych opcji pedagogicznych nie zadaje kłopotliwego pytania *Czy i dlaczego w ogóle wychowywać?* (por. Kwaśnica, 2007, s. 142). Jednak wraz z ponowoczesnością takie pytanie powinno się pojawić, albowiem „śmierć człowieka” powoduje, że pedagogika traci swój kulturowo ugruntowany *telos*, wyidealizowany obraz człowieka, który dotychczas w sposób milczący i aprioryczny usprawiedliwiał władzę wszelakich instytucji wychowawczych. W konsekwencji także modernistyczne przekonanie co do obiektywności, homogeniczności i uniwersalności wiedzy szkolnej zaczyna stać pod znakiem zapytania (Melosik, 2011, s. 66). „W takim ujęciu edukacja traci posiadane dotychczas kulturowe uprawomocnienie” (Melosik, 2011, s. 67). Nic dziwnego więc, że z perspektywy apologetów ponowoczesności, czyli postmodernistów, „szkolnictwo stanowi bezwzględnie «maszynę sortującą», prowadzącą do reprodukcji istniejących elit społecznych” (Melosik, 2011, s. 66).

Można więc — nie bez racji — uznać ponowoczesne przesłanki antyhumanistyczne i relatywistyczne jako zagrożenie dla legitymizacji społecznych struktur wychowawczych. Z drugiej strony można jednak ponowoczesność uznać za przełomowy okres dziejowy, w którym pedagogika będzie musiała dokonać gruntownej rewizji swoich fundamentalnych założeń filozoficznych. Jest to stan zarówno ryzykowany, jak i obiecujący, albowiem — jak zauważa Rutkowski — znacznie ważniejsze od pytań czysto technicznych „jest pytanie: dlaczego coś uwzględniamy lub redukujemy czy nawet zupełnie eliminujemy? — gdyż to odsyła nas do fundamentalnych przekonań dotyczących celu i sensu ludzkiego życia” (Rutkowski, 2014, s. 13). Zauważmy, iż o ile dość szablone obiekty postmodernistyczne co do rzekomej obiektywności wiedzy i podmiotowości ucznia w szkole mogą podlegać dyskusji, o tyle najbardziej istotna pedagogiczna implikacja ponowoczesnej rzeczywistości społecznej, czyli utrata przez jednostkę jasno określonej tożsamości (Melosik, 2011, s. 67), nie wydaje się podlegać wątpliwości. Nie chodzi tu jedynie o płynność i fragmentaryczność osobowych wizerunków, lecz o najbardziej podstawową tożsamość człowieka *jako człowieka*. Dopiero na tym tle zrozumiały staje się zarzut, iż wraz z odejściem od idei prawdy uniwersalnej zwolennicy ponowoczesności znieśli „podstawy i znaczenie twierdzeń o charakterze wartościującym” (Melosik, 2011, s. 68). Nie jest to jednak zarzut w pełni uzasadniony, albowiem w ponowoczesności nie doszło do prostego zaniku wartości, lecz do zapowiadanego przez Nietzschego „przewartościowania wartości”.

Jeśli należy mieć jakieś fundamentalne zastrzeżenia wobec twórców dyskursu ponowoczesnego, postmodernistów, to tylko ze względu na fakt, iż — mimo oczywistego związku ponowoczesności z kluczowymi ideami filozofii Nietzschego — nie starali się oni nigdy wyjść poza koncepcję „końca człowieka” ku idei narodzin „nadczołowieka”. Określiłem powyżej za Stimerem i Derridą jednostkę wyemancypowaną z pojęcia człowieczeństwa jako „buntownika” i „majsterkowicza”. O ile wiemy, przeciw czemu jednostka się buntuje, o tyle trudno nam jednak jeszcze pojąć treść jego „majsterkowania” nad samym sobą. Pomocne wydaje się tutaj zdanie Melosika, iż z perspektywy ponowoczesnej edukacja nie ma współcześnie na celu rozwinąć w jednostce wartości uniwersalnych, lecz dostarczać jej narzędzi do samorealizacji i autokreacji (por. Melosik, 2011, s. 70).

Na czym polega owa autokreacja i samorealizacja indywidualna? Czy pod płaszczykiem ponowoczesnego pluralizmu nie kryje się jakaś ukryta tendencja kulturowa, którą moglibyśmy interpretować na poziomie pedagogicznej refleksji drugiego stopnia?

2. Tylko bez zobowiązań — egocentryczne skutki decentralizacji kulturowej

Hartmut Rosa zauważa, iż fundamentalnym rysem modernizacji było doświadczenie „przyspieszenia” (*Beschleunigung*) (Rosa, 2005, s. 51). Nowoczesny proces cywilizacji — przede wszystkim uprzemysłowienie i postęp rozmaitych technologii — skutkowało między innymi tym, iż jednostki doświadczały w niemal wszystkich poziomach życia społecznego podniesienia „tempa życia”. Krótko mówiąc: w dobie nowoczesności wszystko uległo „przyspieszeniu” (Rosa, 2005, s. 53).

Aby jednak zrozumieć specyfikę współczesnych zmian społecznych, czyli przejścia od nowoczesności do ponowoczesności, warto zwrócić uwagę, iż wraz z przekroczeniem prędkości jednostka w końcu traci zdolność przyswajania sobie znaczenia i sensu owych zmian społecznych. Aby raz jeszcze powrócić do myśli Derridy: zdecentralizowany byt nie posiada struktury, co powoduje, iż nie da się go odwzorować w scentralizowanym systemie znaczeń i sensów. Ta niemoc przyswojenia sobie częstotliwości zmian powoduje, że jednostka może paradoksalnie odbierać rzeczywistość społeczną jako specyficzną odmianę stagnacji (Rosa, 2005, s. 16) – jako „pędzący bezruch” (Rosa, 2005, s. 41)⁴. Niezdolność do ogarnięcia własnego jestestwa w horyzoncie społecznym powoduje fiksjację jednostki na własnych doświadczeniach, albowiem wszelkie roszczenia do społecznej synchronizacji oraz społecznej integracji wydają się pozbawione sensu (Rosa, 2005, s. 50).

Widzimy więc, że przyspieszenie, zmienność, ulotność i płynność wszystkich struktur i porządków życia społecznego nie może być wymysłem postmodernistów – zwłaszcza tych „felietonowych”. Okazuje się, że ponowoczesność stanowi efekt przyspieszonej nowoczesności, która wymknęła się dotychczasowym scentralizowanym strukturom znaczeń i sensów. Z tego punktu widzenia rację należy przyznać twierdzeniu Rosy, iż o ile w zakresie polityczno-ekonomicznym wciąż żyjemy w (przyspieszonej) nowoczesności, o tyle z perspektywy kondycji kulturowej mówienie o „ponowoczesności” wydaje się w pełni uzasadnione (Rosa, 2005, s. 49). Innymi słowy: dynamika nowoczesnego życia społecznego – napędzana przez rozwój rynkowy, innowacje technologiczne i rekonfigurację społeczno-polityczne – przerosły w drugiej połowie XX wieku zasoby kulturowe do ujmowania całości życia społecznego w jedno symboliczne uniwersum w rozumieniu Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (1983). W takiej kondycji pedagogiczne pojęcia adaptacji i emancypacji wydają się trudne do uzasadnienia, albowiem na dwa przeciwstawne sobie pytania *Do czego dostosować człowieka?* i *Od czego wyzwolić człowieka?* nie znajdujemy już satysfakcjonującej odpowiedzi.

Skoro więc na poziomie koncepcyjnym jesteśmy bezradni⁵ co do jasnych celów wychowawczo-educacyjnych, jesteśmy zmuszeni nieco bliżej przyjrzeć się rzeczywistości egzystencjalnej współczesnej jednostki i spróbować na tej podstawie odkryć pedagogiczne implikacje ponowoczesności. Będę w dalszej części przekonywał, iż najbardziej prawdopodobny i rzetelny sposób uzasadnienia zarówno teraźniejszej oraz ewentualnej przyszłej pedagogiki wiąże się z rozwijającymi się ruchami filozoficznymi i kulturowymi post- i transhumanizmu.

Rainer Funk zauważa, że w ponowoczesności wyłoniły się nowe sposoby, w jakich jednostki starają się pojąć własne jestestwo oraz – co chyba bardziej ciekawe – nowe rodzaje poczucia wspólnotowości (Funk, 2005, s. 7). Niemiecki psychoanalityk stwierdza, iż współcześnie wykształcił się nowy „typ osobowości”, którego konstytutywną cechą wydaje się pełna fiksjacja na sobie – na „ja” (*Ich-Orientierung*)⁶. Prowokacyjne motto tej orientacji Funk wyraża słowami: „Jestem sobą, o ile jestem sobą” (Funk, 2005, s. 10). Zauważ-

⁴ Metafora jest autorstwa Paula Virilio.

⁵ Jedyni, którzy współcześnie tej bezradności nie podziwiają, to ci, którzy z powodów rozmaitych przekonani ideologicznych lub religijnych nie rezygnują z tych systemów znaczeń i sensów, które w ponowoczesności uległy decentralizacji.

⁶ Warto podkreślić, iż badania Funka w dużym stopniu weryfikują postulaty *ego-centrycznej* filozofii Maxa Stirnera, o którym wspominałem w powyższym rozdziale.

my, iż takie osobiwe, tautologiczne motto egzystencjalne w pełni koreluje z powyżej zauważoną niemocą ujmowania całości życia społecznego, co na poziomie egzystencjalnym — jak widzimy za Funkiem — skutkuje niemocą jednostki odniesienia swojego „ja” do jakiegoś uniwersalnego kontekstu kulturowego. Wobec tego nie powinna zadziwiać skłonność ponowoczesnego buntownika do samowolnego i autonomicznego kształtowania swojego życia w sposób niezależny od wszelkiego rodzaju miar, pozorów, związków, opieki lub zależności, którym na skutek decentralizacji znaczeń i sensów kulturowych zabrakło legitymizacji dla swoich władczych form adaptacji lub emancypacji jednostki. Tym samym owa orientacja życiowa oczekuje także od bliskich, aby i oni porzucili wszelkie krepujące zależności: „Jestem sobą, o ile jestem sobą, a ty jesteś sobą, o ile jesteś sobą” (Funk, 2005, s. 10). Dlatego dla jednostki ponowoczesnej nie ma sprzeczności między dążeniem do pełnej autonomii a pragnieniem bliskości (Funk, 2005, s. 11).

W tym kontekście warto za Funkiem zauważyć, iż w egocentrycznym *credo* ponowoczesności wcale nie chodzi wyłącznie o wyzwolenie się od kolektywnych, autorytarnych lub totalitarnych struktur uzależnienia — chodzi raczej o to, aby jednostka mogła odkrywać dotychczas nieznaną jej możliwości autokreacji, które wydają się jedynymi sensownymi odpowiedziami na erozję tradycyjnych struktur i wartości społecznych (Funk, 2005, s. 10-11). Wobec nieobecności trwałych celów kształtowania własnej tożsamości indywidualnej, jednostka ponowoczesna bardzo chętnie bierze udział w tworzeniu nowych, alternatywnych rzeczywistości społecznych (Funk, 2005, s. 10-11). W tym kontekście Funk odróżnia ponowoczesną jednostkę *aktywną* od jednostki *pasywnej*: aktywna jednostka kreuje siebie poprzez wytwarzanie nowej rzeczywistości — pasywna stara się uczestniczyć w rzeczywistości stworzonej przez jednostkę aktywną (Funk, 2005, s. 61). Warto zauważyć, iż w ten sposób wytwarza się nowy rodzaj struktury społecznej, która wychodzi poza nowoczesny podział na producentów i konsumentów, w której to własność odgrywała podstawową rolę w wytwarzaniu się i podtrzymywaniu hierarchii. Zamiast tego Funk proponuje rozróżnienie na tych, którzy aktywnie „oferują” swoje usługi, czyli „dostawców” (*Anbieter*), i tych, którzy z owych usług korzystają — czyli „użytkowników” (*Nutzer*) (Funk, 2005, s. 64).

Chciałbym zgodnie z tym podziałem na ponowoczesnych „dostawców” i „użytkowników” skoncentrować się na dwóch analizowanych przez Funka rodzajach stosunków społecznych, które z perspektywy socjologiczno-pedagogicznej wydają się szczególnie istotne. Rozważany będzie po kolei, po pierwsze, stosunek jednostki ponowoczesnej do wytworzonej przez siebie lub innych rzeczywistości, oraz, po drugie, stosunek jednostki ponowoczesnej do spraw kształcenia (*Bildung*).

Rzeczywistość ponowoczesnego dostawcy nie może z jego punktu widzenia — jak zauważa Funk — być światem ograniczającym lub determinującym do z góry określonego sposobu myślenia lub działania. Jeśli dana rzeczywistość jest z perspektywy jednostki aktywnej za „ciasna” albo za mało „satysfakcjonująca”, to należy ją (np. za pośrednictwem najnowszych aplikacji technologii) zastąpić inną rzeczywistością (Funk, 2005, s. 65). W tym sensie aktywna jednostka ponowoczesna jest dostawcą wrażeń, który w szczególności interesuje się wszelkimi możliwościami wyjścia poza ograniczenia czasoprzestrzeni oraz wyjścia poza wszelkie z góry narzucone porządki biologiczne, psychiczne oraz społeczne (Funk, 2005, s. 65). To pragnienie bycia „nieograniczonym” przekłada się oczywiście także na stosunki z innymi osobami: wykluczone zostają

wszelkie relacje społeczne, które wiązałyby się z poczuciem obowiązku lub zbyt dużym emocjonalnym zaangażowaniem. Ta uświadomiona awersja do trwałych i nałożonych kolektywnie związków nieprzypadkowo koreluje według Funka z dużym przyzwoleniem ponowoczesnego dostawcy dla wszelkiej „inności” oraz zamiarem kooperacji z innymi dostawcami wrażeń. Nierzadko taki osobnik w sposób całkowicie obojętny podchodzi do relacji, które nie dostarczają mu natychmiastowej „zabawy” lub „rozrywki” (Funk, 2005, s. 66)⁷.

Dla pasywnej jednostki ponowoczesnej sytuacja wygląda dość podobnie – aczkolwiek różni się w kilku istotnych szczegółach. Pragnie ona przeżyć świat zewnętrzny oraz stosunki z innymi osobami w sposób wolny od wszelkich z góry narzuconych kryteriów, ale jest świadoma swoich ograniczeń w porównaniu z aktywnymi twórcami rzeczywistości (Funk, 2005, s. 77). Jako jednostka, która nie dostarcza, lecz odbiera wrażenia od jednostek aktywnych, musi nieustannie dbać o ciągły „dostęp” do urządzeń medialnych, które umożliwiają jej uczestnictwo w rzeczywistości stworzonej przez aktywne jednostki ponowoczesne (Funk, 2005, s. 78). Jej relacje z innymi osobami także stoją pod znakiem potrzeby rozrywki, zabawy i silnych wrażeń, a życie rodzinne cechuje się tym, że stanowi coś na kształt „zespołu” (*team*), w którym dawne hierarchie przestały być obowiązujące i praktykowane. Jednostka pasywna jest co prawda nadal związana z innymi osobami, ale już nie w sposób symbiotyczny, tzn. rodzina lub małżeństwo nie stanowią – biblijnie rzecz ujmując – „jednego ciała” (Funk, 2005, s. 79). Rozpad takich stosunków – o ile do ich zawarcia w ogóle dochodzi – bywa „racjonalizowane” niczym „zmiany projektu życiowego” (Funk, 2005, s. 80)⁸.

Drugim omawianym tutaj aspektem ponowoczesnej osobowości jest stosunek jednostki do edukacji. Przez edukację aktywna jednostka nie rozumie przekazania i przyswojenia wiedzy, lecz zdobycie umiejętności tworzenia nowych rzeczywistości (Funk, 2005, s. 69). W tym celu musi ona pozostać „otwarta”, tzn. to, co „obce” stanowi potencjał do dalszego przekształcenia i kreowania swojego „ja”. Przeobrażeniu podlega także podejście do kultury: nie wyraża się ona już w dbałości o ciągłość historyczną, lecz w tworzeniu nowych horyzontów życia jednostki. Wartość tych nowych horyzontów nie polega wyłącznie na osiągnięciu „sukcesu” ekonomicznego, lecz w odkrywaniu rzeczy nadzwyczajnych, wyjątkowych (Funk, 2005, s. 70). Dlatego też zaangażowanie aktywnej jednostki w świat społeczny i polityczny jest stosunkowo wysoki. Nie wynika ono jednak bezpośrednio – jak warto podkreślić – z poczucia obowiązku lub przynależności do kolektywu oraz dbałości o dobro wspólne, lecz z indywidualnego pragnienia, aby coś „zdziałać”, aby osiągnąć nowy etap samorealizacji (Funk, 2005, s. 70).

Z perspektywy pasywnej jednostki problematyka edukacji oraz – co za tym idzie – uczestnictwa w kulturze i w życiu społeczno-politycznym przedstawia się nieco inaczej. Otóż uczenie się musi z perspektywy ponowoczesnego „uczestnika” korelować z doświadczeniem odbioru mocnych wrażeń – czyli „infotainment” (Funk, 2005, s. 84). Przeżywanie danej kultury oznacza tutaj uczestnictwo w inscenizowanym świecie,

⁷ „Zabawy” lub „rozrywki” rozumianej jako *entertainment* (*Unterhaltung*).

⁸ Funk nie precyzuje, dlaczego kwestie życia rodzinnego analizuje tylko pod kątem pasywnego człowieka ponowoczesnego. Pojawia się pytanie, czy aktywny twórca rzeczywistości ponowoczesnej w ogóle nie uczestniczy w życiu rodzinnym. Możemy jedynie przypuszczać, iż w momencie uczestnictwa w życiu codziennym aktywny człowiek ponowoczesny przemienia się w pasywnego, czyli tego, który korzysta z – cudzych bądź własnych – wytworów.

którego wartość oceniana jest przez pryzmat intensywności dostarczanych przeżyć (Funk, 2005, s. 84). Aktywność na poziomie społeczno-politycznym koreluje przede wszystkim z pragnieniem uczestnictwa w czymś atrakcyjnym, ciekawym lub spektakularnym. Sama aktywność jest tutaj wartością naczelną – a realne, społeczno-polityczne skutki tej aktywności są raczej tematem wtórnym (Funk, 2005, s. 85).

Reasumując: w przyspieszającej, niepojmowalnej i zdecentralizowanej rzeczywistości społecznej jednostka straciła możliwość rozwijania się według dawnych trajektorii ideowych, które jako centra kulturowe stanowiły i określały cele, a także sens indywidualnego rozwoju. W związku z tym jednostka pragnie tworzyć oraz uczestniczyć w grze znaczeń i sensów, które otwierają przed nią możliwość tworzenia bądź uczestnictwa w nowych przejawach rzeczywistości. Z tej perspektywy ogłoszona pół wieku temu „śmierć człowieka” realizuje się współcześnie poprzez niemal nieograniczoną autokreację jednostki, która polega na intensyfikacji chwilowych przeżyć i doświadczeń. Ten efekt zostaje między innymi osiągnięty przez aplikację nowych technologii, które stanowią coraz bardziej znaczący instrument tworzenia nowej rzeczywistości. Wydaje się, iż jedyną barierą dla ponowoczesnej jednostki zarówno aktywnej, jak i bierniej jest jej własne ciało, czyli ograniczenia biologiczne. Stąd – jak twierdzą – najbardziej logiczną konsekwencją ponowoczesności jest dążenie do przekroczenia tych granic zakładające wykorzystanie rozmaitych narzędzi i urządzeń. Chciałbym pod koniec niniejszych rozważań poświęcić temu zagadnieniu kilka uwag.

3. Posthumanizm jako realizacja ponowoczesności – albo: o wyjątkowej nie-wyjątkowości człowieka

W poprzednim rozdziale zauważyłem za Rosą, iż ponowoczesność stanowi efekt przyspieszonej nowocześnieści, której prędkość zmian przekroczyła kulturowe możliwości ujmowania całości społecznej w scentralizowane struktury sensu. W efekcie jednostka ponowoczesna pojmuje swoją egzystencję poza wszelkimi ograniczeniami normatywnymi, które zobowiązywałyby ją do realizacji jakiegoś wobec niej heterogenicznego ideału człowieczeństwa. Zamiast tego jednostka stara się być wyłącznie sobą, tzn. stara się realizować samą siebie w horyzoncie autokreacji. Do tej autokreacji należy także tworzenie bądź uczestnictwo w nowych przejawach rzeczywistości społecznej, wykorzystujące swobodę rozszerzonego pola „gry” znaczeń i sensów kulturowych. Także edukacja wydaje się odpowiadać zdecentralizowanej kondycji kulturowej, gdyż nie może już opierać się na dawnych, teleologicznych znaczeniach adaptacji i emancypacji. Skoro nie możemy w zdecentralizowanej kondycji kulturowej pytać o celowość jednostkowej autokreacji, to zastanówmy się nad jej możliwymi kierunkami i ewentualnymi granicami.

Zdaniem Welscha, nowoczesność cechowała „zasada antropiczna”, czyli koncepcja, według której – nieco upraszczając – całe funkcjonowanie świata jest zogniskowane wokół człowieka (Welsch, 2011, s. 8). W ten sposób antropologia stała się podstawą wszelkiego namysłu filozoficznego i szeroko pojętej refleksji naukowej (Welsch, 2011, s. 9-12). Dopiero myśl ponowoczesna stara się zdystansować do aksjomatu antropocentrycznego, czego kulminacją była omawiana wcześniej ogłoszona przez Foucaulta „śmierć człowieka”. Jednak Welsch krytycznie zauważa, iż koniec końcem ponowoczesności nie udało się w zupełności zerwać

z człowiekiem, o czym świadczy jej osobliwa fiksjacja wokół jednostki (Welsch, 2011, s. 13). Choć jednostka — jak zauważyliśmy u Funka — nie stara się już dopasować swojego bytu do idei człowieczeństwa, to pozostaje ona w swojej autopercepcji istotą odseparowaną od świata — autonomiczną, samowystarczalną. Nowoczesny dualizm *człowiek-swiat* nie został w ponowoczesności przewyżniony, lecz treściowo zmodyfikowany na *ja-swiat* — antropocentryzm przekształcił się pod wpływem załamania się centralnego porządku znaczeń i sensów jedynie w egocentryzm. Dla Welscha prawdziwym przewyżnieniem nowoczesności byłoby jednak całkowite wyjście poza antropocentryzm — tak, aby jednostka pojęła swój byt jako w pełni „światowy” (Welsch, 2011, s. 18). Jak to rozumieć?

Zdaniem Welscha, myśl filozoficzna i nauki społeczne wciąż nie zdołały w pełni przyjąć perspektywy ewolucyjnej, według której byt ludzki nie tylko na poziomie swojej biologicznej i fizjologicznej konstytucji, ale także pod niemal każdym innym względem przynależy do natury (Welsch, 2011, s. 18). Także nasze możliwości kognitywne, które zazwyczaj służą za podstawę ontologicznego odróżnienia człowieka od zwierzęcia, stanowią — jak zauważa Welsch — jedynie dziedzictwo wielomilionowego procesu organicznego (Welsch, 2011, s. 18). Krótko mówiąc: prawdziwym przekroczeniem nowoczesnych barier byłoby ujęcie ludzkiego jeststwa w kategoriach posthumanistycznych. Z tej perspektywy ponowoczesność stanowiłaby jedynie ostatni etap nowoczesności, który byłby zarazem przejściem do nowej epoki, która — choć jeszcze nie nazwana — wyznaczyłaby jakościowe odmienne drogi rozwoju (nie)człowieka.

Posthumanizm bywa bardzo często odnoszony do myśli Bruno Latoura, według którego podział między światem ludzkim a światem przyrody, czyli kulturą a naturą, „był mistyfikacją” — drugoplanowym efektem epoki nowoczesnej (Jonak, 2014, s. 53). Jednak ta sama nowoczesność przyczyniła się do rozwoju nauki, która niemal na każdym kroku kwestionuje wyjątkowość bytu ludzkiego: obok zniesienia „centralnej pozycji ludzkości we wszechświecie” oraz upowszechnienia wspomnianej już teorii ewolucji, nauka dowiodła, iż jesteśmy zbudowani z tego samego materiału, co inne zwierzęta (Jonak, 2014, s. 54). Kolokwialnie rzecz ujmując: to właśnie nowoczesny rozwój naukowy sprowadził człowieka na ziemię, pokazując mu dobitnie, iż wcale nie jest tak wyjątkowym bytem jak mu się dotychczas wydawało lub raczej śniło. Ani nasza inteligencja, ani tym bardziej tak niedoprecyzowane pojęcia, jak: intencjonalność, sprawczość, twórczość lub zdolność do przetwarzania znaczeń nie sprawiają, że człowieczeństwo stanowić może odrębną, pozaświatową kategorię bytu — przeciwnie: wszystkie te koncepcje odnoszą się do tych samych procesów organicznych, co reszta świata nie-ludzkiego (por. Jonak, 2014, s. 55-56). Oprócz tego, iż posthumanizm kwestionuje arcyłudzki podział na to, co „ludzkie” i „pozaludzkie”, Latour — jak zwraca uwagę Łukasz Jonak — „dodatkowo kontestuje szczególnie status ludzkich społeczeństw, opisywanych w opozycji do systemów naturalnych” (Jonak, 2014, s. 58). Dla Latoura bowiem „wszystko jest społeczeństwem” (Jonak, 2014, s. 58). Termin społeczeństwa stał się pojęciem ekskluzywnym ze względu na rzekomą ekskluzywność człowieka — jednak w chwili uznania płynności granic między tym, co ludzkie i nieludzkie, także społeczeństwo zaczyna obejmować pozaludzkie horyzonty bytowania (Jonak, 2014, s. 59-60).

Wróćmy jednak do problematyki jednostki i jej rozwoju. Wiemy już, że w ponowoczesności dąży ona do tworzenia i uczestnictwa w nowych przejawach rzeczywistości. Otóż nowość tych przejawów polega na tym,

iż ponowoczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa zawiera w sobie coraz większą ilość bytów nieludzkich. Nie chodzi tutaj przede wszystkim o byty naturalne, lecz o ideę „techno-genezy” (Ferrando, 2013, s. 28). Zgodnie z myślą, iż jestestwo przede wszystkim realizuje się na gruncie sieci rozmaitych form istnienia, które z kolei wchodzą ze sobą w rozmaite interakcje, jednostka korzystająca z aplikacji technologicznych staje się ich częścią. Ważną tutaj kategorią jest pojęcie cyborga – czyli zespolonego układu hybrydowego, którego przynależność do świata biologicznego lub technologicznego jest niejasna i nierozstrzygalna. Z perspektywy pedagogicznej jeszcze bardziej istotny wydaje się fenomen „cyborgizacji edukacji”, czyli rosnąca skłonność do ingerencji czynników nieludzkich w proces wychowania i kształcenia (Kopciwicz, 2016, s. 148). Jak zauważają Michał Klichowski i Mariusz Przybyła:

symbioza człowieka z technologiami zmienia jego podejście do uczenia się; na przykład w kontekście kontaktu z hiperstrukturami Internetu zmieniają się strategie czytania tekstów podczas uczenia się: z linearnego na sekwencyjny (związany z nawykiem klikania), obniżając w pewnym stopniu efektywność procesu czytania (doprowadzając do jego powierzchowności, zatracenia nawyku pogłębionego wglądu) (Klichowski/Przybyła, 2013, s. 148).

Czy można zatem powiedzieć, iż posthumanizm skupia rozwój oraz całe życie jednostki wokół interakcji z technologią? Czy mamy do czynienia z nową formą centralizacji? Otóż szczególnie interesująca wydaje mi się w tym kontekście myśl Francesci Ferrando, według której posthumanizm nie tylko czerpie z ponowoczesnej decentralizacji nowoczesnego porządku kulturowego, ale przekracza ten motyw na rzecz bycia „post-centralizującym” (*post-centralizing*). Termin ten oznacza, iż posthumanizm jest nie tyle zdecentralizowany, ile wielocentrowy, tzn. odrzuca centralność jednego centrum na rzecz pluralności wielu specyficznych centrów (Ferrando, 2013, s. 30). Chciałbym w tym miejscu zaryzykować hipotezę, iż o ile koncepcja decentralizacji kulturowej wyrażała pewną niemoc znaczeniowego ujmowania dynamiki społecznej, o tyle już posthumanistyczna wielo-centrowość wprowadza na grunt zdecentralizowanej kultury nowe możliwości konceptualizacji rzeczywistości społecznej. Będzie to zadanie trudne, albowiem te nowe centra nie cechują się stałością typową dla wcześniejszych pojęć metafizycznych, ale są zmienne, efemeryczne. W tym sensie posthumanizm stawia na postekskluzywną filozofię nieustannej mediacji, która oferuje nowe sposoby pojednania rozmaitych form egzystencji (Ferrando, 2013, s. 29). Z tego powodu perspektywa posthumanistyczna otwiera przed pedagogiką nowe horyzonty pojmowania jej działalności poza dotychczasowymi horyzontami adaptacji lub emancypacji jednostki na rzecz bardziej zróżnicowanego i wieloaspektowego pojęcia wychowania i edukacji jako działalności inkluzyjnej – pojednawczej. W ten sposób posthumanizm wydaje się w sposób bezpośredni realizować przesłanki refleksji pedagogicznej drugiego stopnia, będącej – jak podkreśla Kwaśnica – próbą zarówno pojednania, jak i autorefleksji (Kwaśnica, 2007, s. 157).

Na koniec pozwolę sobie jedynie wspomnieć o transhumanizmie, który z posthumanistycznej koncepcji technogenezy stara się wyprowadzić coś w rodzaju ultrahumanistycznej technoredukcji (Ferrando, 2013, s. 28). Choć transhumanizm wychodzi z podobnych założeń, co posthumanizm, dochodzi on do zgoła od-

miennych wniosków, które mogą stanowić poważne ryzyko dla otwierających się współcześnie szans konstruktywnej rewizji fundamentalnych pojęć pedagogicznych.

Otóż transhumanizm stara się za pomocą rozwoju technologicznego i farmakologicznego nie tyle zrozumieć lub zbadać, co celowo ulepszyć (*enhance*) człowieka pod kątem jego wydajności fizyczno-umysłowej. W tym celu pragnie on przede wszystkim: wydłużyć życie ludzkie, poszerzyć zakres poznania zmysłowego, poprawić pamięć i zdolności mózgu, uprawiać inżynierię genetyczną, uzyskać kontrolę nad emocjami oraz ewentualnie w całości uniezależnić życie ludzkie od biologicznego ciała (Szymański, 2015, s. 142). Konstytutywna cecha transhumanizmu wydaje się – najogólniej rzecz ujmując – polegać na tym, iż świadomość ontologicznej nieekskluzywności człowieka w świecie sprawia, iż technoprogresywni zwolennicy „ulepszenia człowieka” (*human enhancement*) pragną wytworzyć technologicznego postczłowieka, który wreszcie spełniałby modernistyczne marzenia pełnej dominacji i kontroli nad światem. W tym sensie, jak podkreśla Ferrando, transhumanizm jest zakamuflowanym „ultra-humanizmem” (Ferrando, 2013, s. 27). W miejsce wielocentrowej, wielospektrowej i wielowymiarowej działalności wychowawczo-edukacyjnej, transhumanizm lansuje instrumentalne pojęcie wychowania i edukacji, które może zostać zastąpione przez bardziej wydajne narzędzia kształcenia.

Sytuacja ta wymaga bacznej uwagi ze strony środowiska pedagogicznego, albowiem w odróżnieniu od złożonej myśli posthumanistycznej, transhumanistyczny redukcjonizm wydaje się w pełni wpisywać w kondycję współczesnych instytucji kształcących, które – jak krytycznie zauważa Kwaśnica – zostały zaabsorbowane przez myślenie o edukacji jako o narzędziu będącym na usługach rynkowych wymogów wydajności i efektywności (Kwaśnica, 2015, s. 8). O ile humanistyczne pojęcia wychowania i edukacji jako narzędzia adaptacji i emancypacji wydają się bezsilne wobec transhumanizmu, który już w niedługim czasie będzie się mógł pochwalić bardziej wydajnymi instrumentami manipulacji, o tyle posthumanistyczny zwrot w pedagogice mógłby ewentualnie uchronić procesy kształcenia przed dalszą instrumentalizacją i docelową anihilacją. Problem ten będzie jednak wymagał dalszych, pogłębionych rozważań w odrębnych publikacjach.

Wnioski

Choć debaty między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu w ostatnich latach nieco ucichły, problem wokół ponowoczesności i jej socjologiczno-pedagogicznych implikacji wydaje się wciąż aktualny. Powyższe rozważania miały na celu pokazać, iż decentralizacja kulturowa skutkowałą ogromnym przyspieszeniem zmian społecznych powodujących, iż świat ludzki przestałby być pojmowalny na gruncie dotychczasowych znaczeń i sensów. Przede wszystkim jedno z najbardziej kluczowych pojęć filozoficznych dla pedagogiki, jakim było „człowieczeństwo”, uległo w ponowoczesności istotnemu rozmyciu. Ogłoszona przez Foucault „śmierć człowieka” co prawda nie doprowadziła do całkowitego zrzeczenia się nowoczesnego antropocentryzmu – ale przesunęła dyskurs humanistyczny z człowieka na jednostkę. Temu zwrotowi na poziomie refleksyjnym towarzyszyła realna kondycja społeczno-kulturowa ponowoczesności, w której jednostki już nie

starają się dostosować wzoru swojej egzystencji do heterogenicznego obrazu lub ideału człowieka, lecz starają się w sposób samowolny edukować ku samorealizacji i autokreacji.

Jako ostatni etap nowoczesnego przyspieszenia, ponowoczesna kultura utorowała drogę dla posthumanistycznego spojrzenia na rzeczywistość ludzką. W niej mieszczą się wszelkie ludzkie i pozaludzkie byty i materialności, z którymi jednostka wchodzi w interakcje. Ta sytuacja wymaga zupełnej reorientacji ze strony pedagogiki będącej – jak zwróciłem uwagę za Robertem Kwaśnicą – wciąż uwikłaną w myślenie adaptacyjno-emancypacyjne. Posthumanizm wykracza poza tę opozycję poprzez zakwestionowanie pozycji człowieka jako jakościowo wyższego i wyodrębnionego ze świata bytu. Współczesna edukacja wydaje się raczej skazana na to, aby ponad dawnymi opozycjami szukać nowych możliwości pojednania między ludźmi, a także nie-ludzkimi uczestnikami życia społecznego. Kluczową rolę odgrywać będzie technologia, do której z kolei transhumanizm stara się zredukować całość powyżej przedstawionych problemów i wyzwani. Ta najbardziej radykalna opcja posthumanistyczna dąży, albo przynajmniej nie wyklucza zastąpienia edukacji poprzez ingerencje technologicznych urządzeń i środków farmakologicznych w ciało ludzkie, aby w ten sposób poprawić jego fizyczno-umysłową wydajność. Jak zaznaczyłem za Francescą Ferrando: ta osobliwa forma posthumanizmu stanowi zakamuflowaną wersję „ultra-humanizmu”, którego skutki mogą być jeszcze bardziej destrukcyjne aniżeli legitymizowane przez nowoczesny humanizm dotychczasowe sposoby dominacji człowieka nad światem. Odpowiedzią na taką radykalizację humanizmu może być jedynie krytyczna refleksja, która z perspektywy pedagogiki drugiego stopnia dążyć będzie do konstruktywnej integracji posthumanistycznych wątków filozoficznych w system wychowania i oświaty.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*, tłum. E. Klekot. Warszawa: PIW.
- Berger P. L./Luckmann T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Derrida J. (2004). Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych. W: J. Derrida, *Pismo i różnica*, tłum. K. Kłosiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Ferrando F. (2013). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms. Differences and Relations. *Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*, vol. 8, no. 26-32.
- Foucault M. (2006). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant. Gdańsk: Wydawnictwo słowa/obraz terytoria.
- Funk R. (2005). *Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Giddens A. (2012). *Socjologia*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek. Warszawa: PWN.
- Gogacz M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Navo.
- Habermas J. (2007). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz. Kraków: TAIWPN Universitas.

- Heidegger M. (1997). Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”. W: M. Heidegger, *Drogi lasu*, tłum. J. Gierasimiuk. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jonak Ł. (2014). Hiperhumanizm, czyli dlaczego kultura nie może wyjść poza siebie. *Przegląd Humanistyczny*, 1, 53-63.
- Klichowski M. (2013). Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji. *Studia Edukacyjne*, 24, 143-153.
- Kopciwicz L. (2016). Cyborgizacja – emancypacja? Kulturowe wyobrażenia techniki i postępu w czasach humanizmu. *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, t. 19, 2(74), 139-153.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lyotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Lyotard J.-F. (1998). *Postmodernizm dla dzieci*, tłum. J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Melosik Z. (2011). Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 46-72.
- Mills C. W. (2007). *Wyobrażenia socjologiczne*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: PWN.
- Nietzsche F. (2006). *Wiedza radosna*, tłum. L. Staff. Kraków: Zielona Sowa.
- Rosa H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rutkowski J. (2012). *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Simmel G. (2007). *Konflikt nowoczesnej kultury. Wykład*, tłum. W. Kunicki. W: R. Mitoraj (red.), *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stirner M. (1981). *Der Einzige und sein Eigentum*. Stuttgart: Reclam.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szymański K. (2015). Transhumanizm. *Kultura i Wartości*, 13, 133-152
- Śliwowski B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Welsch W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- Welsch W. (2011). Zur geistigen Situation der Zeit – Ein Weckruf. *Information Philosophie*, 2, 8-19.
- Zima P.V. (2001). *Moderne/Postmoderne*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Summary

**Postmodernity as a posthuman socio-cultural reality
– a pedagogical- sociological perspective**

The aim of the article is to portray postmodernity as an expression of socio-cultural condition. From a pedagogical perspective the main feature of this condition is the weakening of the idea of humanity, which causes the adaptive-emanipative paradigm of education to lose their legitimization. For this reason fundamental principles of socialization, upbringing and education became in postmodernity a “game” of signs and meanings focused on individual self-realization and auto-creation. As a consequence, new ways of understanding the individual life and the community have emerged. These structural changes of social relations I will refer to the selected motives of post- and transhumanism in the last part of the article. Ultimately, I will try to show that postmodernity realizes itself fully within the posthumanistic reconfiguration of the socio-cultural reality, in which education aims at reconciling mankind with non-human beings.

Keywords: decentralization, education, individual, man, pedagogy, postmodernity, posthumanism.