

MARKUS LIPOWICZ

Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum w Krakowie  
e-mail: markus.lipowicz@onet.eu

## Posthumanizm jako podstawa edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Możliwości i granice rewolucji edukacyjnej

W niniejszym artykule będę argumentował, iż ekologiczny program rozwoju zrównoważonego, promowany przez ONZ, wymaga rewizji dotychczasowych sposobów myślenia o edukacji. W tym celu zaprezentuję myśl posthumanistyczną jako istotną alternatywę wobec koncepcji i apeli o edukację humanistyczną, która dotychczas nie przyniosła pokładanych w niej nadziei. Kluczową przesłanką posthumanizmu jest promowany przez niego postantropocentryzm, który poszerza horyzonty świadomości i troski wobec bytów nie-ludzkich. Pod koniec artykułu postaram się także wskazać, iż największym oponentem tej myśli jest – paradoksalnie – najbardziej ekstremalny odłam posthumanizmu, czyli transhumanizm. Postaram się przekonać, iż zamiast rewidować humanistyczne fiksacje wokół efektywności i wydajności, transhumanizm wydaje się jedynie dążyć do potęgowania ludzkiej dominacji nad przyrodą, co w sposób fundamentalny klóci się z kluczowymi ideami programu zrównoważonego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** *rozwój zrównoważony, edukacja, środowisko naturalne, posthumanizm, postantropocentryzm, transhumanizm*

W przedśłowiu do opublikowanego przez UNESCO dokumentu *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* I. Bokova<sup>1</sup> stwierdza, iż nie ma większej siły transformacyjnej mogącej promować prawa i godność człowieka, a także wyeliminować biedę i zgłębić zrównoważony rozwój oraz działać na rzecz lepszej przyszłości opartej na równouprawnieniu i sprawiedliwości społecznej, szacunku dla różno-

---

<sup>1</sup> Irina Bokova pełni od roku 2009 stanowiska Dyrektora Generalnego w UNESCO.

rodności kulturowej, solidarności międzynarodowej i wspólnej odpowiedzialności, aniżeli edukacja (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2015, s. 4). Jednak w coraz szybciej zmieniającym się świecie także edukacja musi ulegać zmianom, aby sprzyjać tym – jak stwierdza I. Bokova – fundamentalnym dla człowieczeństwa wartościom (tamże, s. 4). Choć niewątpliwie szkolenie i edukacja formalna pozostają kluczowymi aspektami procesu kształcenia człowieka i jego postaw, to współcześnie nieodzowne wydaje się także radykalne poszerzenie naszych horyzontów i sprzyjanie koncepcji uczenia się przez całe życie (tamże). Proces ten musiałby jednak wyjść ponad dotychczasowe cele edukacyjne przekazywania umiejętności czytania oraz liczenia i skupić się na nauce o środowisku oraz na promowaniu sprawiedliwości społecznej i globalnej solidarności. Według I. Bokovej właśnie w takim podejściu wyraża się „humanistyczny obraz edukacji” rozumianej jako dobro wspólne (tamże, s. 3).

W niniejszym artykule postaram się zakwestionować tezę, jakoby to właśnie humanistyczny obraz edukacji i człowieka stanowił właściwą postawę dla odnowienia koncepcji kształcenia. Będę argumentował, iż zwłaszcza z perspektywy „zrównoważonego rozwoju” (*sustainable development*) dużo bardziej adekwatny byłby post-humanizm, który – w opozycji do humanistycznych sposobów ujmowania człowieka jako istoty dominującej i panującej nad resztą świata – proponuje spojrzenie na ludzkie jestestwo jako na byt współ-ewoluujący ze środowiskiem i technologią (Nayar 2014, s. 3–4). W efekcie odrzucony zostaje obraz człowieka jako istoty powołanej do dominacji nad resztą przyrody z powodu swojej wyjątkowości (tamże, s. 4).

## **Koncepcja zrównoważonego rozwoju a apel o rewolucję edukacyjną**

Współczesne definicje zrównoważonego rozwoju nawiązują przede wszystkim do słynnego raportu *Nasza wspólna przyszłość* (*Our Common Future*) przygotowanej przez Światową Komisję ds. Środowiska i Rozwoju, znaną szerzej pod nazwą *Brundtland Report* (World Commission on Environment and Development, 1987). W nim czytamy, iż ludzkość posiada zdolność uczynienia rozwoju cywilizacyjnego „zrównoważonym” – czyli takim, w którym spełnienie współczesnych potrzeb ludzkich nie narażałoby możliwości życiowych przyszłych pokoleń (tamże, s. 16). Niestety znaczna część współczesnych starań mających na celu chronić i podtrzymać postęp społeczny, to znaczy zaspokajać ludzkie potrzeby i ambicje, są – jak stwierdza komisja – „niezrównoważone”. Zaspokajają potrzeby współczesne, ale poprzez dewastację środowiska i lokalnych gospodarek mogą przyszłym pokoleniom odebrać możliwość korzystania z tego progressu (tamże, s. 16). W tym celu należy tendencje cywilizacyj-

ne, na przykład style życia, sposób korzystania z naturalnych źródeł energii, wzrost populacji globalnej itp., zharmonizować z wymogami ekosystemu. Komisja zaznacza, iż ta harmonizacja nie ma być synonimem fiksacji wokół określonych sposobów życia i gospodarowania. Przeciwnie, harmonia ta winna mieć charakter dynamiczny, elastyczny i być nastawiona na ciągłość zmian (tamże, s. 17).

Oficjalny program dla zrównoważonego rozwoju został w roku 2015 ustalony przez Zgromadzenia Ogólne (*General Assembly*) Organizacji Narodów Zjednoczonych, w którym przedstawiono siedemnaście głównych celów (*Sustainable Development Goals – SDGs*) (United Nations, General Assembly, 2015). Ostatni, siedemnasty, głosi konieczność wzmocnienia środków oraz ożywienia globalnego partnerstwa na rzecz zrównoważonego rozwoju (tamże, s. 14). Jednym z tych środków miałyby być edukacja oparta na idei inkluzyjności i sprawiedliwości oraz promocja koncepcji uczenia się przez całe życie (tamże, s. 15). Wątek ten oraz powstałe wokół niego kontrowersje wymagają krótkiego rozwinięcia.

Otóż mimo starań Zgromadzenia Ogólnego ONZ na rzecz uściślenia pojęcia zrównoważonego rozwoju, wciąż aktualna wydaje się obserwacja A. Dale i L. Newman, iż nie mamy jednej, satysfakcjonującej oraz obowiązującej definicji „zrównoważonego rozwoju” (Dale, Newman 2005, s. 351; Dale, Hill 2001). Źródło tego stanu rzeczy prawdopodobnie tkwi w przekonaniu, iż w czasach wyjątkowo szybkich i głębokich zmian zarówno cywilizacyjnych, jak i środowiskowych, nie sposób wprowadzać klarownych definicji. Sytuacja ta wydawać się może nieco problematyczna, albowiem – zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej – promocja idei edukacji będąca w służbie określonej idei wymaga legitymizacji oraz uprzedniego uściślenia samej tej idei. Jednak w przypadku pojęcia zrównoważonego rozwoju takiego uściślenia próżno szukać. Mimo wszystko A. Dale i L. Newman przekonują, że w przypadku tak kompleksowych systemów brak powszechnej zgody co do samej definicji nie musi być uznany za przejaw słabości. Wprost przeciwnie, brak precyzji kategoryjnej mobilizuje do podjęcia konstruktywnego dialogu, który pozostaje otwarty dla różnorodnych postaw i podejść, i który odpowiadałby wciąż przyspieszającej dynamice współczesnych zmian społecznych i cywilizacyjnych (Dale, Newman 2005, s. 351).

Nie jest to jednak pogląd dominujący. W tym kontekście warto przytoczyć myśl A.E.J. Walsa i B. Jicklinga. Twierdzą oni, że w przypadku koncepcji zrównoważonego rozwoju zarówno przesłanki poznawcze, jak i aksjologiczne wydają się na tyle wieloznaczne, a nawet wewnętrznie sprzeczne, iż pod pretekstem wzajemnego zrozumienia kryć się może coś w rodzaju orwellowskiego „dwojmyślenia” (*doublethink*), czyli dysfunkcji językowej mającej na celu uniemożliwić racjonalną krytykę systemu jako całości poprzez utrzymywanie sprzecznych poglądów (Wals, Jickling 2002, s. 222–223). Zamiast więc stanowić grunt integracji różnorodnych punktów widzenia, dyskurs wokół zrównoważonego rozwoju – jak oceniają to A.E.J. Wals i B. Jickling – przybrał charakter ideologiczny i stara się sprowadzić edukację do roli środka w reali-

zacji bezkrytycznie przyjmowanej idei rozwoju cywilizacyjnego (tamże, s. 224). Krytyka pod adresem forsowanej między innymi przez UNSECO koncepcji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju nie dotyczy więc bezpośrednio kwestii koniecznej ochrony środowiska przed destrukcyjnymi efektami współczesnego rozwoju cywilizacyjnego, tylko sprowadza się do zarzutu, iż edukacja miałaby w takim układzie odgrywać rolę służebną wobec zewnętrznego celu. Innymi słowy, krytyka wyraża pewien pedagogicznie motywowany sprzeciw wobec instrumentalizacji działania pedagogicznego (Jickling 1994). W tym sensie A.E.J. Wals i B. Jickling przyznają, że pojęcie zrównoważonego rozwoju może być użyteczne w procesie edukacyjnym, o ile nie będzie narzucać odgórnego schematu myślowego, który dławiłby komunikację i krytyczne rozumowanie (Wals, Jickling 2002, s. 228–229).

W tym duchu – zarówno krytycznym, jak i życzliwym wobec samej idei rewizji dotychczasowego procesu cywilizacyjnego – chciałbym przytoczyć koncepcję zrównoważonego rozwoju autorstwa W. Tyburskiego:

*Idea trwałego i zrównoważonego rozwoju jest nową globalną filozofią rozwoju, która w obliczu negatywnych doświadczeń ostatniego stulecia zmierza do rewizji tych sposobów myślenia i programów, które wyznaczały dotychczasowy kierunek rozwoju cywilizacji oraz – co jest jej zasadniczym zadaniem – wypracowuje scenariusz zarysowujący wizję przyszłości, skoncentrowany głównie na poszukiwaniu możliwości przezwyciężenia ujawniających się zagrożeń dobrostanu człowieka i powstrzymania tych procesów, które godzą w egzystencjalne podstawy bytu ludzkości (Tyburski 2007, s. 41).*

Korzeni tej idei, jak stwierdza W. Tyburski, szukać należy w powstałej w latach 70. minionego stulecia idei „ekorozwoju”, której integralną cechą stanowił sprzeciw wobec rozwoju cywilizacji opartego na logice nieograniczonego wzrostu wydajności, produkcji i konsumpcji (tamże, s. 42). Zamiast tego zwolennicy ekorozwoju przyjmowali stanowisko, iż rozwój gospodarczy nie powinien prowadzić do nieodwracalnej destrukcji środowiska naturalnego, co równolegle prowadziłoby do trwałej degradacji kultury (tamże, s. 42).

Warto zaznaczyć, iż filozoficzna przesłanka tego poglądu tkwi w przekonaniu, iż świat jako całość stanowi związek współzależnych od siebie elementów, gdzie jednym jest człowiek, którego życiowe potrzeby muszą na poziomie holistycznym zostać uzgodnione z prawami makrokosmosu (tamże, s. 42). Na podstawie tej przesłanki powstała bardziej zaawansowana pod kątem analitycznym koncepcja „zrównoważonego rozwoju” głosząca konieczność zintegrowania procesów politycznych, gospodarczych i społecznych w taki sposób, by zaspokojenie potrzeb zarówno współczesnych, jak i przyszłych pokoleń zostało zagwarantowane (tamże). W. Tyburski zwraca w tym kontekście uwagę, iż koncepcja zrównoważonego rozwoju opiera się zasadniczo na dwóch pojęciach: ładu i integralności. Z tego powodu ta myśl stanowi refleksję zarówno systemową, jak i holistyczną, mając bowiem na celu harmonizację makro-

procesów, odrzuca ona sztywne podziały fragmentujące świat na odrębne i rzekomo autonomiczne podsystemy (tamże, s. 42).

Aby podstawowe przesłanki tak pojętego zrównoważonego rozwoju cywilizacyjnego mogły stać się rzeczywistością społeczną, konieczny wydaje się interdyscyplinarny wysiłek akademicki i obywatelski na rzecz przemiany fundamentalnych wartości, które kierują działaniem ludzi. Oprócz niezbędnej wiedzy ekologicznej w procesie kształcenia przekazane powinny być człowiekowi także zagadnienia dotyczące *moralnych odniesień człowieka do swego przyrodniczego otoczenia, czyli etyki środowiskowej* (tamże, s. 46). W efekcie edukacja na rzecz budowy kultury ekologicznej powinna obejmować trzy podstawowe sfery życia ludzkiego – kognitywną, emocjonalno-wolitywną oraz behawioralną (tamże). Trudność polega głównie na tym, iż w odróżnieniu od wciąż przyspieszających zmian ekonomicznych i technologicznych, przeobrażenia na poziomie kulturowym cechują się swoistą inercją. Czytając i słuchając etycznych apeli środowisk akademickich, pozarządowych, kościelnych i innych oraz obserwując ich względną niemoc wobec ujemnych efektów procesu cywilizacyjnego, można odnieść wrażenie, że nauki społeczne i szeroko pojęta humanistyka wciąż starają się na poziomie teoretycznym nadażać za zmianami, które już dawno zdążyły ugruntować się jako praktyki społeczne. Być może więc, jak zastanawia się W. Tyburski, warunkiem realizacji idei zrównoważonego rozwoju byłoby *dokonanie rewolucji edukacyjnej, która doprowadziłaby do zasadniczych zmian filozofii życia i wzorców zachowań* (tamże, s. 43). Taka rewolucja miałaby na celu zrównoważyć dynamiczny rozwój nauk ścisłych, biologii i technologii przez pogłębioną edukację „humanistyczną”, która na gruncie określonej hierarchii wartości torowałaby drogę dla powstania nowej cywilizacji (tamże). Jak taka hierarchia miałaby wyglądać?

W celu uściślenia takiej hierarchii W. Tyburski przywołuje postulaty UNESCO, aby w procesie edukacyjnym z większą starannością aniżeli dotychczas uwzględnić takie kluczowe wartości, jak: uznanie godności człowieka, szacunek dla życia i jego różnorodności, wolność, pokój, wszechstronny rozwój, odpowiedzialność indywidualna, uznanie edukacji za podstawę realizacji rozwoju zrównoważonego, rozpowszechnienie idei uczenia się przez całe życie itp. Warto tutaj zaznaczyć trzy rzeczy. Po pierwsze, najnowsze analizy – jak zauważa W. Kruszelnicki – wskazują, iż także koncepcja *lifelong learning* w coraz większym stopniu zagarniana jest przez dominującą ideologię neoliberalną, która w uczeniu się dostrzega narzędzie rozwoju ekonomicznego, otwierającego drogę do konsumpcyjnego uczestnictwa w gospodarce (Kruszelnicki 2015, s. 23). Po drugie, biorąc pod uwagę apele środowiska pedagogicznego odnośnie do konieczności poszanowania i popularyzacji wyżej wymienionych wartości, trudno powyższy postulat edukacji humanistycznej uznać za szczególnie „rewolucyjny”, gdyż jest on dobrze ugruntowany w dyskursie edukacyjnym. Po trzecie, biorąc pod uwagę postępującą dewastację środowiska naturalnego oraz pogłębiające się konflikty i kryzysy społeczne na całym świecie, warto zapytać o skuteczność tej – jak zauważyłem – dobrze ugruntowanej idei edukacji humanistycznej. Wydaje mi się, iż

rewolucja edukacyjna musiałaby radykalnie wyjść poza dotychczasowe ramy filozoficzne i w sposób krytyczny zgłębić najbardziej podstawowe przesłanki stanowiące ideowy fundament działalności pedagogicznej. Myślę, że pierwszym, istotnym krokiem w tym kierunku byłoby przyjęcie i rozpowszechnienie postulatów R. Kwaśnicy odnośnie do pedagogiki pierwszego i drugiego stopnia (Kwaśnica 2007). Chciałbym ten wątek krótko zgłębić, a później uzasadnić własną propozycję „rewolucji edukacyjnej”.

Zdaniem R. Kwaśnicy pedagogika pierwszego stopnia określa działalność wychowawczo-edukacyjną w kategoriach instrumentalnych i celowo zorganizowanych, przy czym sam cel owej działalności jest przyjęty apriorycznie, tzn. nie podlega krytycznej refleksji (tamże, s. 141–145). W omawianym kontekście ekologicznym tym celem mogłaby być idea harmonijnego życia z przyrodą i odpowiedzialnego korzystania z jej dóbr. Pedagogika drugiego stopnia polega na podjęciu refleksji i dyskusji na temat apriorycznych założeń pedagogiki pierwszej, to znaczy dąży do interpretacji, a także do ewentualnej kontestacji tych znaczeń i sensów, które legitymizują instrumentalne i celowo zorganizowane działanie wychowawczo-edukacyjne (tamże, s. 152–159). Na tym drugim poziomie moglibyśmy więc kwestionować, korygować, potwierdzać bądź też ewentualnie odrzucać podstawowe założenia „zrównoważonego rozwoju” jako celu edukacyjnego. Warto za R. Kwaśnicą jasno podkreślić, iż pedagogika druga nie ma wobec pedagogiki pierwszej najmniejszych „likwidatorskich zamiarów” (tamże, s. 153), lecz raczej stanowi jej konieczne uzupełnienie. Albowiem to na tym drugim poziomie refleksji zdobywamy zdolność *thumaczenia* instrumentalnej i zorganizowanej wiedzy o wychowaniu pierwszego stopnia poprzez ujawnianie ukrytej w niej prawdy *o naszych czasach i o nas samych* (tamże, s. 153).

Zapytajmy więc z perspektywy drugiej pedagogiki, jaka rzeczywistość sensu wyłania się z podstawowych założeń, a także kluczowych wartości koncepcji edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Otóż A. Dale i L. Newman zwracają uwagę, iż podstawowa przesłanka zrównoważonego rozwoju głosi, iż systemy zarówno ludzkie, jak i przyrodnicze są od siebie współzależne i w związku z tym nie powinny być traktowane jako oddzielne (Dale, Newman 2005, s. 352). Lektura tekstów poświęconych tej problematyce potwierdza hipotezę, iż z perspektywy zwolenników zrównoważonego rozwoju człowiek powinien nauczyć się postrzegać samego siebie jako integralną część przyrody, której prawa i dobrostan stanowią warunek jego własnego dobrobytu, i że w związku z tym winien on porzucić swoje skłonności do dominacji oraz kontroli na rzecz pojednania i opieki nad światem natury (Tyburski 2007, s. 44). Kolejnym zadaniem pedagogiki drugiego stopnia byłaby wobec tego dalsza, pogłębiona refleksja nad pedagogicznymi oraz antropologicznymi implikacjami takiego stanowiska.

Chciałbym tutaj zaproponować myśl, iż przyjęty cel edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju miałby znacząco wyższe szanse realizacji, gdyby zamiast edukacji humanistycznej przyjąć wybrane posthumanistyczne wątki filozoficzne. Istotne dla mnie przy tym będzie rozróżnienie owych wątków od transhumanistycznych idei sa-

mozbawienia, które wydają mi się całkowicie sprzeczne z podstawowymi ideami zrównoważonego rozwoju.

## Posthumanizm jako brakujące ogniwo w rewolucji edukacyjnej

L. Kopciewicz zauważa, iż do *najistotniejszych konsekwencji związanych bezpośrednio z zaistnieniem posthumanizmu należy zbiór pytań o status człowieka wobec nie-ludzkich form życia oraz artefaktów* (Kopciewicz 2015, s. 63). Pytania te motywowane są poglądem, który łączy niemal wszystkie nurty posthumanistyczne – mianowicie, że człowiek stracił swój dawny, lansowany przez nowożytny humanizm status bycia istotą nadrzędną nad wszystkimi innymi formami życia. Jest to nurt teorii krytycznej, który zrywa z humanistycznym obrazem człowieka jako „wybrańca” i zamiast tego sugeruje spojrzeć na istotę ludzką jako na „jednego z wielu” mieszkańców tej ziemi (Radomska 2010, s. 57). W tym sensie można także uznać posthumanizm za postantropocentryzm, który ukazuje nas w roli *zwierząt w relacji do innych elementów otoczenia*, co z kolei – jak stwierdza M. Radomska – *podkreśla wymiar ekologiczny tej myśli* (tamże, s. 57). Trudno byłoby w sposób jednoznaczny uznać, iż posthumanizm przekreśla samą ideę człowieczeństwa, albowiem istnieją rozmaite interpretacje tego nurtu. Jednak z całą pewnością powiedzieć można, iż na poziomie ontologicznym *zanika uprzywilejowana pozycja ludzka, wyróżniona ze względu na kryteria przynależności gatunkowej* (Kopciewicz 2015, s. 63). Poprzez „wtopienie się” w świat bytów uznanych za „rzeczy”, człowiek zostaje niemal zmuszony do przyznania owym rzeczom (tzn. zarówno zwierzętom, jak i artefaktom technologicznym) statusu sprawstwa, działania społecznego i – co za tym idzie – podmiotowości.

Ważnym punktem odniesienia myśli posthumanistycznej jest niewątpliwie teoria B. Latoura. Francuski uczony proponuje taką ontologię bytów, w której wszyscy jesteśmy połączeni w heterogenicznych sieciach rozmaitych materiałów i form życiowych. Właściwości ludzkie, zwierzęce bądź technologiczne nie mają sztywnego, stabilnego, statycznego charakteru, lecz w sposób nieesencjonalny nabierają swoich cech oraz je współkształtują we wzajemnym połączeniu i pomieszaniu, *w łączach kultury i natury, gdzie ludzie i nie-ludzie pozostają w bliskich relacjach kooperacji* (tamże, s. 64). Odnosząc tę myśl do kwestii ekologicznej, możemy powiedzieć rzecz następującą: skoro poszczególne byty nabierają konstytutywnych i specyficznych cech i tracą je w zależności od konfiguracji sieci łączących je z innymi formami życia, to i ludzkie tendencje destrukcyjne mogłyby ulec zmianie w przypadku ewentualnej rekonfiguracji owych relacji. Jak taka rekonfiguracja mogłaby wyglądać?

Otóż jednym z najbardziej istotnych rysów myśli posthumanistycznej jest jej krytyczna postawa wobec humanistycznych opozycji ludzkie/pozaludzkie, ludzkie/nie-ludzkie oraz człowiek/maszyna (Nayar 2014, s. 4). Przesłanką tutaj nie jest chęć negacji istotnych różnic, lecz etycznie motywowana próba obalenia człowieczeństwa jako pojęcia ekskluzywnego, które legitymizuje wykluczenie lub nawet anihilację tych istot, które nie zostały objęte przez tę ideę (tamże, s. 4). Zamiast spoglądać na samego siebie jako na centrum świata, posthumanizm spogląda na człowieka jako na wypadkową rozmaitych procesów życia (tamże, s. 5). Dlatego – jak przekonuje M. Hoły-Łuczaj – posthumanizm *przedstawia nowe spojrzenie na miejsce człowieka w uniwersum metafizycznym, które ma skutkować przyjęciem innego niż dotychczasowy wzorca stosunków człowieka z bytami poza-ludzkimi* (Hoły-Łuczaj 2015, s. 45). Nie chodzi o to, aby zredukować wartość życia ludzkiego, lecz o to, aby człowiek nauczył się łączyć zaspokojenie własnych potrzeb z pomyślnością społeczności wzbogaconej – jak zwróciłem uwagę wcześniej – o nie-ludzkie byty, czyli szeroko pojętego środowiska (Radomska 2010, s. 63). W ten sposób solidarność ludzka zostaje poszerzona o „założenie będące załącznikiem” przedstawionej przez R. Braidotti *nomadycznej filozofii odczuwania i podtrzymywania (sustainability), prezentujące postawę, która sama w sobie stanowi fundamentalną wartości: Jesteśmy w tym razem* (tamże, s. 63). Owocem takiej postantropocentrycznej ontologii jest – jak stwierdza M. Radomska w oparciu o R. Braidotti – *nomadyczna ekofilozofia wielokrotnych przynależności* (tamże, s. 63).

Obok niewątpliwej przynależności do natury, człowiek także – w nie mniejszym stopniu – przynależy do świata technologii. N. Snaza i J. Weaver zauważają – tak jak już niemal trzy dekady temu D. Haraway – że rozmaite biotechnologie, powstanie wirtualnych rzeczywistości, rozwój protetyki i robotyki, a także wzrastająca zdolność manipulacji genetycznej spowodowały, iż granice między tym, co ludzkie a tym, co nie-ludzkie stały się płynne i niejednoznaczne (Snaza, Weaver 2015, s. 1). To właśnie autorce *Manifestu Cyborgów* zawdzięczamy koncepcję bytu hybrydowego, zwierzęco-technologicznego, organiczno-nieorganicznego, słowem – cyborga (Haraway 2003). Koncepcja ta odsyła do myślenia o relacji między człowiekiem a naturą, która nie byłaby oparta na zawłaszczaniu i uprzedmiotowieniu tej drugiej (Radomska 2010, s. 69). Alternatywą byłoby spojrzenie na ten stosunek z perspektywy upadku sztywnych granic między tym, co ludzkie, naturalne i technologicznie przetworzone. W tym sensie D. Haraway – jak przyznaje w późniejszym *Manifestie Gatunków Stowarzyszonych* – podeszła do tego w sposób zarówno krytyczny, jak i ironiczny. Te cybernetyczne byty wymyślone w latach 60. w *kontekście wyścigu kosmicznego, zimnej wojny i imperialistycznych fantazji o technohumanizmie*, wydają się tutaj wyrażać przynajmniej potencjalną kohabitację, koewolucję oraz ucieleśnioną międzygatunkową solidarność (Haraway 2012, s. 243).

Jak widać, pedagogika musiałaby zrewidować jedno ze swoich najbardziej podstawowych pytań: „jakiego człowieka i jak należy wychowywać?” (Kwaśnica 2007, s. 141). Ta podstawowa przesłanka pedagogiki pierwszego stopnia, czyli instrumen-



talnej, podlegałyby wówczas krytycznej refleksji na poziomie pedagogiki drugiego stopnia. Tym samym, jak zauważają N. Snaza i J. Weaver, pytanie o cel edukacji zostaje postawione na nowo, albowiem w wypadku przyjęcia posthumanistycznej myśli, że istota ludzka stanowi wypadkową procesów historyczno-kulturowych, pedagogika podałaby w wątpliwość wszystkie dotychczasowe koncepcje znaczenia i sensu swojego działania (Snaza, Weaver 2015, s. 1–2). Należy przy tym zauważyć, iż edukacja posthumanistyczna nie musiałaby koniecznie stawać w zupełnej opozycji do edukacji humanistycznej. Humanizm bowiem – jak zauważa M. Hoły-Łuczaj – skupiał się

*na pytaniu o to, jak należy traktować człowieka, wypracowując koncepcję humanitaryzmu (poszanowania godności jednostki, dążenia do jej dobra i oszczędzania cierpienia), który wprost odnosi się do człowieka. Natomiast posthumanizm skupia się na pytaniu, jakie byty należy uznać za zasługujące na humanitarne traktowanie, przy czym abstrahuje od etymologii pojęcia „humanitaryzm” (Hoły-Łuczaj 2015, s. 46–47).*

Podkreślmy zatem raz jeszcze: w posthumanizmie nie chodzi (a przynajmniej nie powinno chodzić) o odebranie człowiekowi godności, lecz o to, aby tej godności nie oddzielać od szerszego kontekstu konstytutywnych dla jestestwa ludzkiego relacji z innymi, nie-ludzkimi bytami, które także wymagają naszej troski w postaci humanitarnego traktowania.

Na podstawie powyższych rozważań nietrudno zauważyć, iż to nie humanistyczny, lecz posthumanistyczny model edukacji mógłby stanowić prawdziwą rewolucję w zakresie kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju. Na koniec chciałbym jednak zaznaczyć, iż nie każda posthumanistyczna wizja rzeczywistości jest kompatybilna, a nawet – jak próbowałem wykazać – sprzyjająca idei zrównoważonego rozwoju. Albowiem na gruncie refleksji nad technologiczno-środowiskowymi uwarunkowaniami ludzkiej egzystencji pojawił się pewien nurt intelektualno-kulturowy, który stanowi zarazem najbardziej ekstremalną i najbardziej *niezrównoważoną* odmianę posthumanizmu – tzw. transhumanizm.

Na najogólniejszym poziomie transhumanizm promuje interdyscyplinarne podejście dla zrozumienia i ewaluacji rozmaitych możliwości polepszenia kondycji człowieka poprzez aplikacje najnowszych technologii (Bostrom 2005, s. 3). Opcje „ulepszenia” (*enhancement*) dotyczą istotnego wydłużenia okresu zdrowego życia, pozbycia się chorób, eliminacji zbędnego cierpienia oraz zwiększenia intelektualnych, fizycznych i emocjonalnych zdolności człowieka (tamże, s. 3). Dodatkowo, albowiem dotyczące jedynie w sposób pośredni samego ciała człowieka, idee transhumanistyczne postulują kolonizację przestrzeni kosmicznej albo stworzenie zaawansowanej sztucznej inteligencji (tamże, s. 3). M. Radomska streszcza transhumanistyczną agendę w sposób następujący:

*Transhumanizm (...) ma na celu promowanie poprawy ludzkiej kondycji poprzez rozwój i szerokie zastosowanie nowoczesnych technologii, mających na celu*

*eliminacje starzenia się organizmów, znaczne usprawnienie zdolności intelektualnych, fizycznych i psychologicznych. (...) Najistotniejszy jednak dla tego nurtu jest zwrot ku rzeczywistemu projektowi sztucznej inteligencji, inżynierii genetycznej, psychofarmakologii czy zaawansowanym nanotechnologiom, mającym zapewnić kontrolę nad przebiegiem procesów biochemicznych wewnątrz organizmu, długowieczności, zwiększenia ludzkiej inteligencji, wzrostem dobrego samopoczucia, poszerzeniem wachlarza oraz bogactwa przeżywanych emocji, stanów świadomości (Radomska 2010, s. 58–59).*

Choć transhumanizm nie wyklucza opieki nad istotami nie-ludzkimi i nie sprzeciwia się perspektywom ekologicznym, to jednak skupia się on na idei „ulepszenia człowieka” (*human enhancement*), aby ten zdobył jeszcze większą władzę i kontrolę nad swoim, a także cudzym życiem i procesami naturalnymi – przede wszystkim nad biegiem ewolucji. Słusznie więc M. Radomska zwraca uwagę na niekompatybilność tej osobliwej odmiany posthumanizmu z przesłanką postantropocentryzmu. O ile bowiem postantropocentryczny posthumanizm dąży do redukcji „dotychczas dominującego podmiotu ludzkiego”, o tyle transhumanizm dąży do zwiększenia tej dominacji poprzez technologiczne interwencje w ludzkie ciało (tamże, s. 59). W tym sensie trudno w przypadku transhumanizmu mówić o posthumanistycznej rewolucji edukacyjnej, albowiem – jak przyznaje N. Bostrom – nurt ten jest raczej radykalną odmianą świeckiego humanizmu (Bostrom 2005, s. 4). W celach optymalizacji wydajności ludzkiego organizmu nie ogranicza się on do tradycyjnych metod edukacji i udoskonaleń kulturowych, lecz promuje bezpośrednią aplikację środków farmakologicznych i technologicznych (tamże, s. 4). Innymi słowy, transhumanizm nie zmierza do rewizji swojego zawłaszczającego stosunku do środowiska naturalnego i możliwości technologicznych, lecz raczej pojmuje je jako sferę eksploracji (tamże, s. 8). Postęp naukowo-technologiczny, jak twierdzi N. Bostrom, niesie ze sobą „ryzyko egzystencjalne”, albowiem umożliwia on człowiekowi nieodwracalnie polepszać lub niszczyć jakość życia (Bostrom 2013, s. 15–31). Świadomość tego zagrożenia, jak przekonuje szwedzki filozof, powinna skłaniać nas do przyjęcia wartości, które ze względu na nasze „ludzkie” ograniczenia nie muszą być dla nas jeszcze w pełni zrozumiałe (Bostrom 2005, s. 8). Mimo wszystko – twierdzi – już teraz powinniśmy się stopniowo przybliżać się do tych wartości, które dopiero jako post-ludzie będziemy w stanie w pełni pojąć i docenić. Obejmują one trzy podstawowe założenia i zadania, z których wtórnie wynika sześć dyrektyw aksjologicznych.

Pierwsze założenie powiada, że realizacja transhumanistycznych przesłanek wymagać będzie globalnego zabezpieczenia przed zagrożeniami, które niesie ze sobą technologiczny progres. Drugim zadaniem będzie zabezpieczenie pomyślności tego technologicznego progresu na poziomie gospodarczym. Trzecim zadaniem będzie możliwie najszersze udostępnienie korzyści postępu technologicznego na poziomie globalnym (Bostrom 2005, s. 10–11). Na gruncie tych trzech punktów N. Bostrom

proponuje sześć wartości wtórnych, które jego zdaniem nadają transhumanistycznej wizji przyszłości wymiar praktyczny (tamże, s. 11). Po pierwsze, modyfikacje ludzkie powinny być ugruntowane na idei wolności indywidualnej, tzn. nie powinny stanowić efektu scentralizowanej, państwowej wizji stworzenia nowego człowieka. Po drugie, aby te indywidualne decyzje dotyczące technologicznych ulepszeń były podejmowane w sposób świadomy, warto poświęcić się rozwojowi edukacji, krytycznej refleksji oraz publicznej debaty wokół tych zagadnień. Po trzecie, zabezpieczenie przed ryzykami egzystencjalnymi będzie wymagać rozwoju technologii nadzorczej. Po czwarte, skoro dla transhumanizmu progres technologiczny stanowi warunek konieczny, promowany powinien być rozwój naukowy, przedsiębiorczość, duch inżynierski oraz pragmatyczna i optymistyczna postawa człowieka wobec przyszłości. Po piąte, transhumanizm popiera dobrostan wszystkich czujących stworzeń, niezależnie od tego, czy mowa o ludziach, zwierzętach, czy też sztucznej inteligencji. Stąd z perspektywy transhumanizmu wszelkie przejawy rasizmu, seksizmu, szowinizmu gatunkowego, wojowniczego nacjonalizmu i religijnie umotywowanej nietolerancji są nieakceptowane. Po szóste, transhumanizm podkreśla pilność zapobiegania mimowolnej śmierci ludzi, których życie jest warte życia (*whose lives are worth living*) (tamże, s. 11–13). To kontrowersyjne sformułowanie N. Bostroma (kto miałby ocenić, które życie jest niewarte życia?) sugeruje istotny związek między wartością szóstą i pierwszą, albowiem zgodnie z promowanym przez transhumanizm indywidualizmem etycznym jednostka sama powinna mieć prawo ocenić wartość swojego jestestwa i zgodnie z tą oceną w sposób suwerenny decydować o dalszych losach swojego żywota.

Aksjologia prezentowana przez N. Bostroma pokazuje, iż transhumanizm w sposób bardzo rudymenatarny nawiązuje do kluczowych idei postantropocentrycznego posthumanizmu. Przede wszystkim skłania się on ku myśleniu w kategoriach rozszerzenia władzy (post)człowieka nad przyrodą, co ostatecznie umożliwiłoby mu w sposób jeszcze bardziej skuteczny ingerować oraz bezwzględnie manipulować niemal wszystkimi procesami naturalnymi. W tym sensie transhumanizm może zmierzać ku rozwojowi niezrównoważonemu, w którym postęp cywilizacyjny w sposób niemal absolutny narzuciłby przyrodzie swoje zasady. Ewentualne problemy środowiskowe lub cywilizacyjne byłyby wówczas rozwiązywane na gruncie technologicznego panowania postczłowieka albo nadczłowieka nad ziemią.

Widząc destrukcyjne skutki ludzkiej dominacji nad światem trudno sobie nawet wyobrazić ogrom dewastacji, jakiej mógłby dokonać człowiek technologicznie „ulepszony”, który już nawet z czysto pragmatycznych i egoistycznych pobudek nie musiałby dbać o przyszłość powierzonego mu świata przyrody. Będzie mógł przecież polecieć w kosmos, aby w otchłaniach wszechświata poszukać sobie nowej planety, którą mógłby skolonizować i wykorzystać na własne potrzeby. Innym scenariuszem byłoby oderwanie ludzkiej świadomości od wszelkich procesów biologicznych i przeniesienie umysłu w całości do rzeczywistości wirtualnej. Także w tym przypadku ekologiczna przyszłość świata nie musiałaby stanowić istotnego przedmiotu refleksji

i troski. Krótko mówiąc, transhumanizm przedstawia wizję rozwoju ludzkości, w którym to ona w końcu zdobywa możliwość zerwania z niemal wszystkimi aspektami środowiska naturalnego. Byłby to rozwój świadomie i celowo niezrównoważony, albowiem zamiast usiłować zharmonizować potrzeby cywilizacyjne z wymogami przyrody, człowiek miałby zyskać zdolność przetrwania lub podniesienia standardów swojego życia nawet wówczas, gdy ceną postępu technologicznego miałby być całkowity upadek i dewastacja natury.

Najbardziej niepokojącą z perspektywy pedagogicznej jest jednak obserwacja, iż to nie myślenie post-, lecz transhumanistyczne wydaje się odpowiadać współczesnemu naukowo-technicznemu myśleniu o edukacji. Chciałbym za R. Kwaśnicą podać przykład współczesnej szkoły (Kwaśnica 2015). Instytucja ta wydaje się obecnie w pełni zaabsorbowana celowo-racjonalnym myśleniem w kategoriach zarządzania ekonomicznego: przygotowuje ona kadry „dla potrzeb rynku pracy”, a miarą efektywności jej działalności jest „bankowa” *wiedza uczniów i odtwórcze kompetencje, dające się sprawdzić w centralnie przeprowadzonych egzaminach* (tamże, s. 8). Nowością w tej kulturowej matrycy jest to, iż obok fiksacji wokół rynku pracy i sprawności życiowej, szkoła *powinna jeszcze (...) humanizować uczniów* (tamże, s. 8). Jest to jednak osobliwa forma humanizacji, albowiem – jak zauważa R. Kwaśnica – redukuje ona tę kategorię do tzw. *kompetencji miękkich, czyli technik komunikacji i socjotechnik* (tamże, s. 8). Istota tego problemu polega na źle pojętej roli nauki i techniki w naszym życiu. Zamiast bowiem docenić rozwój naukowo-technologiczny w roli *wyzwolenia z rozmaitych ograniczeń naturalnych (zarówno duchowych jak i materialnych), pozwalamy naukowo-technologicznej logice zarządzania rzeczywistością stać się niemal jedynym – a na pewno jedynym rzekomo „racjonalnym” – wzorcem myślenia o sobie i świecie* (tamże, s. 14). Ten wątek ściśle wiąże się z problemem ekologii.

*Zauroczeni sukcesami w podporządkowaniu świata własnym celom, zbyt zajęci eksploataowaniem wszystkiego, co poddaje się technicznej kontroli, nie zauważyliśmy groźniej jednostronności takiego działania. Ale dzisiaj uświadamiamy sobie, że tak rozumiany dalszy postęp może być zagrożony z powodu wyczerpywania się zasobów, surowców i naturalnych źródeł energii, a także za sprawą degradacji naturalnego środowiska człowieka (woda, ziemia, powietrze)* (tamże, s. 15).

Nic dziwnego, że w takich okolicznościach szukamy „innowacji” w postaci nowych źródeł energii, zarządzania kapitałem, ale przede wszystkim nowych sposobów podejścia do roli człowieka jako zarządcy ziemi. I właśnie tutaj rozdźwięk między post- i transhumanizmem wydaje się najbardziej widoczny. O ile ten ostatni wydaje się przede wszystkim nastawiony na potęgowanie efektywności i wydajności, o tyle posthumanistyczna myśl zmierza ku szerszej refleksji egzystencjalnej. Ponadto warto z pedagogicznego punktu widzenia zauważyć, iż zdaniem technoprogresywnie nastawionych myślicieli transhumanistycznych aplikacje technologiczne mogłyby docelowo w dużej mierze zastąpić tradycyjne środki kształcenia i wycho-

wania, co z kolei wydaje się w zupełności niekompatybilne z kluczową dla zrównoważonego rozwoju koncepcją uczenia się przez całe życie. O ile więc posthumanizm sugeruje poszerzenie działań edukacyjno-wychowawczych, o tyle transhumanizm – jak zauważa M. Klichowski (2014) – wydaje się zmierzać do kresu edukacji. Zamiast więc wyprowadzać coraz więcej bytów (nie)ludzkich poza zakres zarządzania ekonomicznego, transhumanizm raczej dąży do wciągnięcia człowieka w orbitę uprzedmiotowienia.

## Wnioski

Staralem się pokazać, iż z perspektywy koncepcji zrównoważonego rozwoju edukacja musi ulec istotnym przeobrażeniom. Ważnym teoretycznym i metodologicznym punktem odniesienia może być koncepcja pedagogiki drugiego stopnia R. Kwaśnicy, dzięki której zyskujemy narzędzie do zakwestionowania antropologicznych przesłańek pedagogiki pierwszego stopnia, czyli instrumentalnej. Na tym poziomie refleksji okazuje się, że wymogi zrównoważonego rozwoju bardziej odpowiadają posthumanistycznemu obrazowi człowieka i edukacji. Posthumanizm nie umniejsza godności człowieka jako jednostki, lecz stara się umiejscowić ludzkie bytowanie wśród innych form życia organicznego i nieorganicznego. W ten sposób człowiek uczy się postrzegać zarówno samego siebie, jak i inne byty nie-ludzkie, jako wypadkową rozmaitych sieci relacji i uwarunkowań cywilizacyjnych oraz środowiskowych. Perspektywa wzajemnego powiązania mogłaby skłonić człowieka do większej solidarności wszystkich bytów żyjących, co odpowiadałoby założeniom i celom zrównoważonego rozwoju. Problemem może się jednak okazać najbardziej ekstremalny nurt posthumanizmu, jakim jest transhumanizm. W odróżnieniu od posthumanizmu, transhumanizm bynajmniej nie odchodzi od antropocentryzmu. Przeciwnie, mając na uwadze biologiczne i kulturowe uwarunkowania bytu ludzkiego, pragnie za pośrednictwem rozmaitych aplikacji najnowszej technologii w pełni zapanować na procesami natury, aby w ten sposób osiąść pełną władzę nad rozwojem człowieka i jego otoczenia. Taka wizja stara się nie tyle zrewolucjonizować edukację, ile zastąpić ją technikami „ulepszenia człowieka” na poziomie organicznym.

Na koniec chciałbym zaznaczyć, iż niniejsza apologia posthumanizmu jako ideowej, postantropocentrycznej podstawy edukacji na rzecz pomyślnego, zrównoważonego ekorozwoju nie ma na celu umniejszenia tych przejawów myślenia humanistycznego, które stanowią podstawę godnego i podmiotowego traktowania każdej jednostki ludzkiej. Warto w tym celu raz jeszcze przypomnieć myśl M. Hoły-Łuczaj, iż posthumanizm nie umniejsza, lecz powiększa zakres humanitarnego traktowania bytów (nie)ludzkich (Hoły-Łuczaj 2014, s. 45–46). To właśnie na tym

opiera się jego zrównoważony charakter, którego współcześnie największym oponentem jest scentralizowana wokół idei potęgowania ludzkich zasobów myśl transhumanistyczna.

## Bibliografia

- BOSTROM N., 2005, *Transhumanist Values*, Journal of Philosophical Research, Issue 30 (Issue Supplement).
- BOSTROM N., 2013, *Existential Risk Prevention as Global Priority*, Global Policy, Vol. 4, Issue 1.
- DALE A., 2001, *At the Edge: Sustainable Development in the 21st Century*, UBC Press, Vancouver, Toronto.
- DALE A., NEWMAN L., 2005, *Sustainable development, education and literacy*, International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 6, Issue 4.
- JICKLING B., 1994, *Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development*, The Trumpeter. Journal of Ecosophy, Vol. 11, No. 3, <http://trumpeter.athabascau.ca/index.php/trumpet/article/viewArticle/325/497> (dostęp: 15.01.2017).
- HARAWAY D., 2003, *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, tłum. S. Królak, E. Majewska, Przegląd Filozoficzno-Literacki, nr 1.
- HARAWAY D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, [w:] A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Poznańskie.
- HOLY-ŁUCZAJ M., 2015, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, Kultura i Wartości 1(11).
- KLICHOWSKI M., 2014, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- KRUSZELNICKI, W., 2015, *Lifelong learning i poradoznawstwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, vol. 18, 1(69).
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2015, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 18, nr 3(71).
- KOPCIEWICZ L., 2015, *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*, Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education, 2(29).
- RADOMSKA M., 2010, *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, Nowa Krytyka, nr 24–25.
- SNAZA N., WEAVER J.A., 2015, *Posthumanism and Educational Research*, Routledge, New York–London.
- TYBURSKI W., 2007, *Etyczne założenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, Problemy Ekorozwoju, vol. 2, nr 1, s. 41–47.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015, *Rethinking Education. Towards a Global Common Good*, UNESCO Publishing, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- United Nations, General Assembly, 2015, *Draft outcome document of the United Nations summit for the adoption of the post-2015 development agenda*, A/69/L.85, [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E)
- WALS A.E.J., JICKLING B., 2002, *“Sustainability” in higher education From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning*, International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 3, No. 3.
- World Commission on Environment and Development, 1987, *Our Common Future*, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

## **Posthumanism as a base of education for sustainable development? Possibilities and limits of educational revolution**

In the present article I will argue that the program of sustainable development, as promoted by the United Nations, demands a revision of the foregoing patterns of educational reflection. For this purpose I will present the posthuman thought as an alternative to the conception and plea for humanistic education, which hitherto has failed to realize the invested hopes. The key premise of posthumanism is the promotion of postanthropocentrism, which extends the horizons of consciousness and concerns regarding non-human beings. Towards the end of the article I will try to indicate that the biggest opponent of this thought is – paradoxically – the most extreme fraction of posthumanism, which is transhumanism. I will argue that instead of revising the humanistic fixations on effectiveness and efficiency, transhumanism seems to head towards an increase of human domination over nature, which fundamentally contradicts the key ideas of the sustainability program.

**Keywords:** *sustainable development, education, natural environment, posthumanism, postanthropocentrism, transhumanism*