

Markus Lipowicz
Akademia Ignatianum
w Krakowie

NAUCZMY DZIECI BYĆ BOGAMI – EDUKACJA HUMANISTYCZNA WOBEC WYZWANIA TRANSHUMANIZMU

Wprowadzenie

„Faktem jest”, jak zauważa Kazimierz Wenta, „że multimedia, komputer i Internet stają się coraz bardziej atrakcyjne i pożądane jako narzędzia i materiały poznawczo-sprawnościowe w edukacji”¹. Tę fascynację technologią informacyjną trudno zinterpretować w kategoriach chwilowej mody bądź nastrojów społecznych, albowiem wiele wskazuje na to, że – jak z kolei zauważa Jan Wadowski – człowiek „»rodzi się« jako człowiek w dialogu”². Innymi słowy: to właśnie zdolność do dialogu oraz związany z tym rozwój interakcji symbolicznej stanowią fundament „genezy i rozwoju człowieczeństwa”³. Postęp technologii w zakresie szeroko pojętej komunikacji wpisuje się więc w zasadę dialogiczną ludzkiego współbywania, to znaczy poszerza, a miejscami nawet intensyfikuje zdolność do dalszego rozwoju interakcyjnego gruntu człowieczeństwa. Wenta jednak zwraca uwagę, że nieumiarkowane korzystanie z najnowszej technologii informacyjnej musi budzić „istotne zastrzeżenia” odnośnie samych podstaw praktyki pedagogicznej jako „edukacji zintegrowanej”, która współcześnie między innymi nawiązuje do „humanizacji pracy szkolnej, podmiotowości ucznia i rozwoju jego kompetencji osobowościowej, merytorycznej i społecznej”⁴.

W niniejszym artykule chciałbym z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej przedstawić kilka kluczowych zagadnień transhumanizmu, czyli ruchu naukowo-kulturowego, któremu w ostatnich dekadach udało się wyznaczyć nowy etap dyskusji zarówno akademickiej, jak i pozaakademickiej wokół zagadnienia relacji człowieka z techno-

¹ K. Wenta, *Technologia informacyjna w edukacji dziecka*, „Edukacja Humanistyczna” nr 2 (29) 2013, s. 32.

² J. Wadowski, *Filozofia dialogu a digitalizacja. Dialog człowiek w sieci cyberistnienia*, [w:] *Człowiek i jego miejsce*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2011, s. 140.

³ Ibidem.

⁴ K. Wenta, *Technologia informacyjna...*, op. cit., s. 23.

logią⁵. Celem artykułu jest próba wstępnej konceptualizacji transhumanistycznego obrazu człowieka oraz jego implikacji dla pojęcia edukacji humanistycznej. Specyfika oraz wyzwanie transhumanizmu z perspektywy nauk społecznych polega, najogólniej rzecz ujmując, na tym, że zamiast proponować pogłębioną refleksję nad interakcją między człowiekiem a technologią, jego zwolennicy promują raczej pogląd nachodzącej fuzji ciała ludzkiego z robotyką. Z kolei z perspektywy nauk o wychowaniu należy podkreślić, że celem transhumanizmu jest zastąpienie edukacji humanistycznej posthumanistyczną, ulepszeniem (*enhancement*) organizmu ludzkiego. Oznaczałoby to, że dotychczasowe techniki przekazywania wiedzy oraz kształtowania osobowości zostaną stopniowo przejmowane przez aplikacje sztucznej inteligencji, nanotechnologii molekularnej, neurologicznych interfejsów, substancji psychoaktywnych, terapii przeciwstarzeniowych, rozpowszechnienia zminiaturyzowanych komputerów⁶, a także przez biomedyczne ingerencje za pośrednictwem środków farmakologicznych, przezczaszkowych stymulacji magnetycznych, głębokich stymulacji mózgu czy też manipulacji genetycznych⁷. Wszystko wydaje się wskazywać na to, że w naszych czasach, jak zauważają Erich Hörl i Michael Hagner, dokonuje się całkowita redefinicja ludzkiego samorozumienia (*Selbstverständnis*)⁸. W miejsce dawnych humanistycznych koncepcji, wartości oraz praktyk wychowania i edukacji sukcesywnie wkraczają cybernetyczne pojęcia, takie jak „kierowanie”, „kontrola”, „informacja” i „system”, które w sposób istotny dokonują restrukturyzacji „ludzkiego świata”⁹. W tym sensie transhumanizm niewątpliwie nawiązuje do wcześniejszych tradycji inżynierii społecznej oraz eugeniki, które, jak z kolei stwierdza Michał Klichowski, w swojej najnowszej, „transhumanistycznej” odsłonie wydają się prowadzić do zjawiska „zmiersch edukacji”¹⁰.

Nawiązując do tezy Klichowskiego odnośnie „zmiersch edukacji”, zamierzam w dalszej części artykułu wskazać na te nurty transhumanizmu, które dążą do zakwestionowania podstawowych idei zintegrowanej edukacji humanistycznej, w której to rozwój osobowości, a nie optymalizacja poszczególnych zdolności psychofizycznych, stanowi naczelną wartość i cel działań pedagogicznych.

⁵ Nie ulega wątpliwości, że transhumanizm stał się w ostatnich dekadach istotnym dyskursem środowiska akademickiego. Warto wymienić choćby istotne i niezwykle wpływe stowarzyszenia transhumanistyczne, jak *World Transhumanist Association (Humanity +)*, organizacje, jak *The Institute for Ethics and Emerging Technologies*, coraz bardziej wpływe czasopismo naukowe *Journal of Evolution and Technology* oraz liczne publikacje książek wybitnych postaci środowiska transhumanistycznego, z których, przynajmniej jak dotąd, niewiele przetłumaczonych zostało na język polski. Por. R. Kurzweil, *Nadchodzi osobliwość. Kiedy człowiek przekroczy granice biologii*, przekł. E. Chodakowska, A. Nowosielska, Warszawa 2013.

⁶ Por. J. Wadowski, *Transhumanizm – nowa utopia XXI wieku*, w: *Festiwal Filozofii. Tom 1. Utopia – wczoraj i dziś*, red. T. Sieczkowski, D. Misztal, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 451.

⁷ J. Savulescu, *Autonomy and the ethics of behavioural modification*, paper presented at fourth GABEX International Conference, Tokyo, 7th–9th January, 2012.

⁸ E. Hörl, M. Hagner, *Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen*, [w:] *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, E. Hörl, M. Hagner (Hrsg.), Frankfurt am Main 2008, s. 11.

⁹ Ibidem.

¹⁰ M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmiersch edukacji*, Poznań 2014, s. 161.

Mając na uwadze fakt, że proponowany przez środowiska transhumanistyczne rozwój cyborgizacji człowieka oraz jego implikacje dla pedagogiki nie zostały jeszcze wystarczająco przeanalizowane i zinterpretowane w świetle podstawowych pojęć nauk o wychowaniu, chciałbym w tym artykule także zachęcić środowisko humanistyczne do bliższego zainteresowania się tą – jak jestem przekonany – coraz bardziej istotną problematyką pedagogiczno-antropologiczną.

Naiwny fantazmat czy realny scenariusz przyszłości? Transhumanizm dla dzieci

W roku 2013 opublikowana została książka amerykańskiego transhumanisty i libertarianina Gennady'ego Stolyarova II pod znamienym tytułem *Death is Wrong*. Mimo że ani autor, ani wydawnictwo nie wyznaczają zakresu wiekowego adresata, Stolyarov zapewnia, że będzie ona łatwo zrozumiała dla większości ośmiolatków¹¹. W słowie wstępnym zwraca się bezpośrednio do swojego czytelnika takimi oto słowami: „Jest to książka, której jako dziecko zawsze bym sobie życzył – ale jej nie miałem. Teraz, skoro już ją posiadasz, możesz w mniej niż godzinę odkryć to wszystko, co zajęło mi lata drobiazgowej nauki. Ty jednak będziesz mógł te lata przeznaczyć w zwalczaniu największego wroga nas wszystkich: śmierci”¹².

Death is Wrong jest przeznaczonym dla dzieci opowiadaniem, nawiązującym do biografii Stolyarova, który w wieku czterech lat dowiedział się, że przeznaczeniem wszelkiego życia jest śmierć. Głęboko przekonany, że jest to wielka niesprawiedliwość i nieszczęście, autor już jako pięcioletek obiecał sobie: będzie toczył wojnę ze śmiercią i nie pozwoli, aby jego życie i wspomnienia zostały zgaszone¹³. Ku swojemu zdziwieniu zauważył jednak, że większość ludzi z najbliższego otoczenia nie podzielała jego determinacji: mimo rozpaczy przy stracie bliskich, ludzie starali godzić się na śmierć jako naturalną konieczność albo jako chwilę przejścia od trudnego życia doczesnego do wspaniałego życia wiecznego¹⁴. Jednakże i ten argument wiary nie był w stanie przekonać młodego Stolyarova, albowiem nie widział on „żadnego dowodu, że takie życie pozagrobowe istnieje” i nie miał zamiaru zamienić „tej pewnej rzeczywistości dla wspaniałej niepewności”¹⁵. Dlatego autor *Death is Wrong* przekonuje swojego małego czytelnika, że nie ma argumentu mogącego w sposób sensowny i wiarygodny usprawiedliwić sam fakt śmiertelności, a tym samym powinniśmy wszyscy jako gatunek ludzki wykorzystać swoją wiedzę oraz umiejętności w celu bezwzględного zwalczania śmierci¹⁶. Aby zachęcić dziecko do współpracy, Stolyarov celowo wzbudza w jego umyśle skojarzenia znane ze współczesnej kultury audiowizualnej z zakresu fantastyki i science fiction: życie wieczne zaowocowałoby wyprawami

¹¹ G. Stolyarov II, *Why I wrote a Children's Book on Indefinite Life Extension*, <http://www.rationalargumentator.com/index/blog/2013/12/why-i-wrote-a-childrens-book/> [13.01.2016].

¹² G. Stolyarov II, *Death is Wrong*, Rational Argumentator Press 2013, http://rationalargumentator.com/Death_is_Wrong_Second_Edition_Full.pdf [13.01.2016], s. 1.

¹³ Ibidem, s. 8.

¹⁴ Ibidem, s. 11.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, s. 12.

podwodnymi, kosmicznymi i budową nowych cywilizacji we wszechświecie. „Jeśli jesteś żądny przygód, mógłbyś sam podróżować do innych układów gwiazdnych i tam tworzyć nowe osady”¹⁷. Zamiast stać się jedynie wspomnieniem potomków, każdy z nas mógłby spotkać się ze swoimi „prapraprapraprapraprawnukami” (*great-great-great-great-great-great-great-grandchildren*) i opowiedzieć im o życiu pozbawionym podróży kosmicznych i miast podwodnych”¹⁸. Także pod względem etycznym życie wieczne stawiałoby egzystencję ludzką na wyższy poziom, albowiem świadomość wiecznego życia na tym świecie skłaniałaby człowieka do większego poczucia odpowiedzialności, troski i dbałości o przyrodę¹⁹.

Książka *Death is Wrong* tylko na pierwszy rzut oka wydawać się może kolejnym opowiadaniem fantastycznym mającym na celu rozbudzić dziecięcą wyobraźnię bądź zachęcić do pilniejszej nauki w szkole, o czym mogłoby świadczyć to, że ostatnie strony powieści poświęcone są wyłącznie uwiarygodnieniu powyżej przedstawionych marzeń na poziomie (popularno)naukowym²⁰. Warto z perspektywy pedagogicznej także jasno zaznaczyć, że *Death is Wrong* bynajmniej nie spełnia kryterium bajki, gdyż nie mamy w tym szczególnym przypadku do czynienia z przypowieścią, w której cechy, postawy oraz relacje interpersonalne bohaterów zostałyby przedstawione w sposób alegoryczny po to, aby dziecku przekazać kulturowe standardy moralno-etyczne. Wprost przeciwnie: opowiadanie raczej stanowi transhumanistyczny manifest światopoglądowy, starający się za pomocą popularnonaukowych i futurologicznych obrazów skłonić małego czytelnika do przyjęcia stanowiska techno-progresywnego. Mając na uwadze powyższe, chciałbym nawet zaryzykować nieco bardziej krytyczne sformułowanie: autor efektywnie wykorzystuje bajkowy styl swojego manifestu transhumanistycznego, aby skutecznie wpłynąć na sferę aksjologiczną, a także egzystencjalną młodego człowieka: „Jeśli czegoś chcemy, musimy tego sami dokonać. [...] Śmierć jest zła, ale czy Ty ustąpisz złemu, czy mu się przeciwstawisz? Może osobą, która pokona śmierć... będziesz Ty?”²¹. Z perspektywy pedagogicznej dzieło Stolyarova wydaje się najbardziej przypominać dziecięcą lekturę katechetyczną, promującą nowy rodzaj wiary w odwieczne ludzkie pragnienie pokonania śmierci oraz osiągnięcia życia wiecznego.

Nie byłoby w takim „urabianiu” światopoglądowym dzieci niczego nadzwyczajnego, gdyby nie fakt, że idee transhumanistyczne nie tylko nie posiadają ogólnospołecznej legitymizacji aksjologicznej i normatywnej, lecz ponadto wiążą się z ogromnym ryzykiem egzystencjalnym, jak przekonuje choćby Nick Bostrom²². Mamy więc do czynienia z nakłanianiem młodego pokolenia do przyjęcia poglądów, które nie bez powodu wzbudzają ogromne kontrowersje w zakresie etycznym. Aby lepiej pojąć istotę tych kontrowersji,

¹⁷ Ibidem, s. 22.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem. Argument ten wydaje się niespójny, albowiem wraz z podróżami galaktycznymi człowiek byłby zdolny do tymczasowego eksploataowania poszczególnych miejsc w kosmosie, aby się później przenieść do innego zakątka wszechświata. Zwiększenie obszaru jedynie zwiększa obszar odpowiedzialności – ale także możliwości destrukcji.

²⁰ Ibidem, s. 24 i nn.

²¹ Ibidem, s. 31.

²² N. Bostrom, *Existential Risk Prevention as Global Priority*, „Global Policy” vol. 4, issue 1, 2013, s. 15–16.

warto zatem choćby w sposób bardzo skrótowy przyrzeć się kluczowym ideom tego ruchu techno-progresywnego z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej, która wydaje się nieobecna w rozważaniach dotyczących nadchodzącej cyborgizacji ludzkości.

Otóż transhumanizm głosi, że ludzkość powinna uzyskać zarówno moralno-etyczną, jak i legislacyjną legitymizację zmiany natury ludzkiej za pomocą rozwoju technologicznego²³. W istocie zwolennicy transhumanizmu twierdzą, że gatunek ludzki stoi współcześnie przed wyjątkową szansą, aby w sposób świadomy i kontrolowany dokonać kolejnego kroku ewolucyjnego, który polegałby na realnej, materialnej, ontologicznej fuzji między człowieczeństwem a robotyką. Trzeba w tym miejscu koniecznie zaznaczyć, że scenariusz cyborgizacji ludzkości bynajmniej nie stanowi wymysłu oderwanych od rzeczywistości futurologów albo twórców powieści science fiction, przeciwnie: w obliczu najnowszych rozważań technologicznych przekształcenie istoty ludzkiej w trans- albo postczłowieka wydaje się nie tylko możliwe, ale nawet bardzo prawdopodobne²⁴. Współcześnie przeszkodą dla pełnej realizacji transhumanistycznych marzeń nie jest, jak dawniej, brak wiedzy bądź umiejętności, lecz porządek aksjologiczny oparty na ideach humanistycznych²⁵. Można, jak Felipe Fernández-Armesto, powiedzieć, że w ostatnich trzech, czterech dekadach ludzkość co prawda włożyła ogromne wysiłki na rzecz rozwoju praw i godności człowieka, jednak w tym samym czasie „nauka i filozofia wspólnie podważały tradycyjną koncepcję człowieczeństwa”²⁶. Nic więc dziwnego, że środowiska techno-progresywne starają się wpłynąć na „miękkie imponderabilia” życia społecznego, które na poziomie etycznym wciąż hamują bezpośrednią ingerencję oraz integrację technologii w cielesny i umysłowy wymiar człowieczeństwa.

Spróbujmy w największym skrócie rozważyć implikacje tej transgresji człowieczeństwa – zwłaszcza z perspektywy problematyki wychowania i edukacji. Otóż mimo mglistości i wieloznaczności pojęcie „człowieczeństwo” wydaje się, przynajmniej z perspektywy humanistycznej, być „uznawane jako wartość skupiająca w sobie cechy wyróżniające człowieka jako istotę gatunkową”, do których w szczególności zaliczają się życie intelektualne, życie emocjonalne oraz postawa moralna²⁷. I właśnie nieprzypadkowo temu przekonaniu humanistycznemu, jakoby człowiek stanowił byt wyjątkowy, przeciwstawia się perspektywa transhumanistyczna, według której człowiek nie odróżnia się jakościowo od reszty stworzeń²⁸. Nie istnieje bowiem, jak podkreśla Stefan Lorenz Sorgner, naukowo weryfikowalny „czynnik X”, który pozwoliłby przypisać człowiekowi szczególny status ontologicz-

²³ H. Campbell, M. Walker, *Religion and Transhumanism: Introducing a Conversation*, „Journal of Evolution and Technology” 14, no. 2, 2005, s. i.

²⁴ P. v. Becker, *Der neue Glaube an die Unsterblichkeit. Transhumanismus, Biotechnik und digitaler Kapitalismus*, Wien 2015, s. 18.

²⁵ M. Ji Sun, *Transhumanismus und Gesellschaft*, [w:] M. Ji Sun, A. Kabus, *Reader zum Transhumanismus*, Norderstedt 2013, s. 30–32.

²⁶ F. Fernández-Armesto, *Więc myślisz, że jesteś człowiekiem? Krótka historia ludzkości*, przekł. P. Kruk, Poznań 2006, s. 13.

²⁷ J. Gajda, *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 575.

²⁸ S.L. Sorgner, *The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities*, „Journal of Evolution and Technology”, vol. 25 (1) 2015, s. 32.

ny w postaci nieredukowalnej „godności ludzkiej”²⁹. Do przyjęcia takiej postawy doprowadziły, zdaniem Sorgnera, trzy wielkie wydarzenia naukowo-filozoficzne: odkrycia Karola Darwina, filozofia Fryderyka Nietzschego oraz rozwój nauk przyrodniczych, w szczególności tych związanych z postępem technologii genetycznej³⁰. Sorgner – nie bez uszczypliwości – podkreśla, że jedynie „garstka umysłowo wstecznych myślicieli” (*some backward-minded thinkers*), przywiązanych do rygorystycznego światopoglądu religijnego, oraz przedstawiciele szkoły frankfurckiej³¹ nadal utrzymują wiarę w ludzki podmiot jako racjonalny byt będący odrębnym wobec reszty przyrody³². Można z perspektywy nauk o wychowaniu stwierdzić, że środowisko transhumanistyczne wobec edukacji humanistycznej przyjmuje postawę nie tyle negującą, ile ambiwalentną: choć z jednej strony transhumanizm odrzuca ideę człowieka jako „najwyższej wartości”, to z drugiej wydaje się rozwijać i radykalizować humanistyczny pogląd, „iż człowiek w obliczu ewoluujących wyzwań, nadziei i zagrożeń, pozostaje bytem »niedokończonym«, który nie tyle jest, co ustawicznie staje się, do czegoś aspiruje, dąży”³³. Na czym polega więc jakościowa różnica między humanizmem a transhumanizmem z perspektywy pedagogicznej antropologii?

Otóż z punktu widzenia zwolenników transhumanizmu edukacja jest jedynie środkiem do przekazania „dobra” kulturowego³⁴. Dodatkowo transhumanizm przyjmuje naturalistyczno-scjentystyczny pogląd, że podmiot ludzki nie jest niczym więcej aniżeli systemem procesów neuronalnych³⁵. Przyjmując zarówno antypersonalistyczny obraz człowieka, jak i instrumentalny pogląd na proces edukacji, trudno się dziwić, że z perspektywy transhumanistycznej „genetyczne ulepszenie” (*genetic enhancement*) człowieka stanowi proces analogiczny do klasycznych form edukacji – tyle że bardziej skuteczny. Sorgner odrzuca zarzut, jakoby inżynieria genetyczna w sposób konieczny musiała zagrażać wolności bądź autonomii człowieka, albowiem liberalne zastosowanie tych procedur technologicznych dążyłoby do tego samego celu, co dotychczasowe formy edukacji humanistycznej – czyli do podniesienia poziomu życia jednostki. Ale czy tak w istocie jest?

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Tutaj Sorgner ma na myśli Jürgena Habermasa, który w sposób zdecydowany przeciwstawia się redukcjonistycznym postawom naturalizmu pozytywistyczno-scjentystycznego, którego zwolennikami są zwolennicy transhumanizmu. Krytyczna postawa Habermasa wobec eugeniki, także w wersji „liberalnej”, wynika nie tylko z jego oczywistego przywiązania do teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, lecz także z jego coraz bardziej ambiwalentnego stosunku do sekularyzacji oraz myślenia antymetafizycznego, którego ikoną w świecie ponowoczesnym wciąż pozostaje Nietzsche. Tak się składa, że Sorgner niemal całą swoją twórczość opiera na rozwoju myśli Nietzschego i stara się łączyć jego koncepcję kulturowej transgresji człowieka na rzecz „nadczołowieka” z paradygmatem naturalistycznym. Por. S.L. Sorgner, *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, „Journal of Evolution and Technology”, vol. 20 (1) 2009, s. 29–42.

³² S.L. Sorgner, *The Future of Education...*, op. cit., s. 32.

³³ U. Ostrowska, *Humanizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 267.

³⁴ S.L. Sorgner, *The Future of Education...*, op. cit., s. 33.

³⁵ Ibidem, s. 32.

(De)Personalizacja jako cel edukacji (trans)humanistycznej

Warto zaznaczyć, że z racji swojego zakorzenienia w personalistycznym obrazie człowieka edukacja humanistyczna nie pojmuje edukacji wyłącznie jako środka do celu. W oparciu o Artura Brühlmeiera chciałbym zwrócić uwagę, że z humanistycznego punktu widzenia edukację postrzegać należałoby jako działanie wywołujące określony skutek, jakim zazwyczaj jest, lecz nie zawsze koniecznie być musi, rozwój wiedzy i umiejętności³⁶. W tym kontekście Brühlmeier zauważa, że tylko wiedza przekazana w sposób osobisty – czyli, jak możemy dodać z perspektywy fenomenologicznej, w szerokim kontekście „świata życia” – wiąże się zarówno po stronie dziecka, jak i nauczyciela oraz opiekuna z określonym przeżyciem, co z kolei powoduje, że pozostaje trwałą i konstruktywną częścią osobowości³⁷. Tylko osobiste przeżycie procesu edukacyjno-wychowawczego umożliwia człowiekowi nadanie tej wiedzy życiowej wartości, czyli sensu. Z kolei pojęcie „sensu życia”, jak zauważa Janusz Gajda, odnosi się do właściwości egzystencji dorosłego człowieka: „Jest on [sens życia, M.L.] czymś w rodzaju wizji własnych osiągnięć i pełnionych ról społeczno-zawodowych, wizji na tyle ogólnych i elastycznych, aby można je było poddawać modyfikacjom i korektom”³⁸.

Można więc w niewielkim uproszczeniu powiedzieć, że edukacja humanistyczna wiąże się z ideą ukształtowania człowieka jako osoby – innymi słowy: choć wiedza i zdobyte umiejętności same w sobie nie stanowią bezpośredniego celu edukacji humanistycznej, to ma ona jednak swój cel w postaci ukształtowania człowieczeństwa rozumianego w kategoriach personalistycznych. Z kolei personalistyczny obraz człowiek wiąże się problematyką dialogu i transcendencji, albowiem „człowiek jest dialogiczną autokreacją osoby”³⁹. Człowiek uczy się określać samego siebie, to znaczy zdobywa indywidualną tożsamość „w obliczu drugiego”, gdyż prymarna „była raczej świadomość obecności drugiego niż samego siebie”⁴⁰, co z kolei prowadzi nas do problematyki międzyludzkiej komunikacji jako doświadczania autotranscendencji, czyli uczucia „wyrwania” poza granice własnej osoby – „bycia ogarniętym” (*Ergriffensein*) przez coś, co przekracza granice codziennego doświadczenia rzeczywistości⁴¹. Zwłaszcza głębokie relacje osobiste, na przykład relacje miłosne, przyjacielskie, erotyczne, a także – a może nawet przede wszystkim – oparte bądź zapośredniczone poprzez doświadczenie religijne, powodują, że jednostka przeżywa siebie samą jako osobę, jako byt zarówno samoświadomy, jak i interakcyjny⁴². Właśnie to interpersonalne doświadczenie transcendencji, które, jak wskazuje Brühlmeier, stanowi także

³⁶ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 2000, s. 24.

³⁷ Ibidem.

³⁸ J. Gajda, *Człowieczeństwo...*, op. cit., s. 577–578.

³⁹ J. Wadowski, *Filozofia dialogu...*, op. cit., s. 140.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ H. Joas, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg im Breisgau 2004, s. 17.

⁴² Joas słusznie zauważa, iż nie każde takie doświadczenie transcendencji musi być na poziomie moralnym dodatnie; także destrukcyjne aktywności ludzkie, zwłaszcza na poziomie kolektywnym, można wytłumaczyć poprzez tę arcyłudzką cechę bycia istotą zdolną do przekraczania swoich granic.

fundament edukacji humanistycznej, wiąże się z szerszym wymiarem transcendencji jako takiej. Jako osoba człowiek jest zdolny w sposób personalny odnieść się do idei absolutu i doświadczyć mistycznego „uczucia zależności stworzenia” (*Kreaturgefühl*)⁴³, które prowadzi do uznania „całkowitej wyższości” Stwórcy, transcendencji, sacrum wobec stworzenia, immanencji, profanum⁴⁴. Ten związek między problematyką transcendencji a personalizmem nie jest związkiem przypadkowym, albowiem, jak zauważa Wadowski, korzenie „filozofii dialogu tkwią oczywiście głęboko w Biblii, aczkolwiek nie jest to filozofia konfesyjna, wyznaniowa”⁴⁵. Z tej perspektywy rozwój technologii informatycznych należałoby uznać za wartościową strukturę istotnie poszerzającą granice człowieczeństwa, albowiem pozwalają one, pod warunkiem moralnego wykorzystania ich potencjału, zwiększyć możliwości interakcji międzysobowej.

Wróćmy w celach porównawczych do transhumanistycznego obrazu człowieka i podejścia do edukacji. Zdaniem Sorgnera humanistyczny opór wobec *genetic enhancement* opiera się na przednaukowym – personalistycznym, metafizycznym, religijnym – przesądzie, jakoby człowiek jakościowo różnił się od reszty bytów ziemskich. Jego zdaniem współczesne osiągnięcia filozoficzno-naukowe dowiodły, że różnice między człowiekiem, zwierzęciem, rośliną, a nawet kamieniem są stopniowalne⁴⁶. A skoro tak, to trudno z perspektywy transhumanistycznej przyjąć hipotezę, jakoby genetyczne ulepszenie człowieka było niezgodne ze społeczną normą transmisji wartości w postaci dóbr kulturowych. Edukacja humanistyczna mogłaby się z tego punktu widzenia okazać się nie tyle ujemna, ile nieskuteczna, niewystarczająca, mało wydolna, przestarzała zarówno w swoich założeniach antropologicznych jak i w środkach przekazywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Aby jednak wprowadzić takie zmiany do społecznego porządku edukacji, trzeba najpierw na poziomie moralno-etycznym osłabić wywodzący się z chrześcijańskiego obrazu człowieka imperatyw Immanuela Kanta, według którego istota ludzka nigdy nie może zostać w pełni zreifikowana i zinstrumentalizowana⁴⁷.

Jak widać, istotna różnica między humanizmem a transhumanizmem polega na jakościowo odmiennej teleologii antropologiczno-edukacyjnej. O ile bowiem edukacja humanistyczna dąży na poziomie intelektualnym, emocjonalnym i moralnym do ukształtowania osobowości ludzkiej, o tyle dla transhumanizmu człowiek jest jedynie środkiem do tego, aby osiągnąć wyższe dobro, jakim byłaby nadludzka kondycja egzystencjalna. Ten ruch intelektualny niewątpliwie wiąże się z kryzysem tożsamości ludzkiej na poziomie gatunkowym. Najwyraźniej odkrycia Darwina, psychoanaliza Freuda, konstatacja „śmierci Boga”, pamięć ludobójstwa XX wieku i wojen światowych, kryzys klimatyczny i demograficzny oraz wiele innych fundamentalnych konfliktów światowych spowodowały, że wartości humanistyczne straciły swój dawny status. „Jak żyć”, pyta Bogdan Suchodolski,

⁴³ R. Otto, *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, przekł. B. Kupis, Warszawa 1999, s. 15.

⁴⁴ Ibidem, 26.

⁴⁵ J. Wadowski, *Filozofia dialogu...*, op. cit., s. 141.

⁴⁶ S.L. Sorgner, *The Future of Education...*, op. cit., s. 39.

⁴⁷ Ibidem, s. 40.

„w tym świecie chaosu, zagrożeń, niesprawiedliwości i krzywd, jak tworzyć i realizować wartości wyznaczające wartości życia”⁴⁸. Według Suchodolskiego odpowiedzią musi być „program humanizacji świata”, którego podstawą byłaby „pedagogika humanizmu tragicznego”⁴⁹. Tragizm współczesnego humanizmu odzwierciedlałby stan świadomości, w którym życie ludzkie straciło swój dawny sens. Nie powinno więc dziwić, że w obliczu takiej kondycji ludzkiej idea przewyżczenia człowieczeństwa zyskuje na popularności.

Choć nie wszyscy zwolennicy transhumanizmu powołują się na myśl Nietzschego, to jednak właśnie w jego koncepcji „śmierci Boga” oraz nadejścia tak zwanego nadczłowieka kryje się zarówno (anty)metafizyczne, jak i aksjologiczne jądro omawianej tutaj problematyki, na co słusznie zwrócił uwagę Stefan Lorenz Sorgner⁵⁰. Otóż aby móc znieść brzemię bezsensownego i bezcelowego istnienia, człowiek musiałby, zdaniem niemieckiego filozofa, wzbudzić w sobie pragnienie przewyżczenia samego siebie. Albowiem dla nadczłowieka utrata transcendentnego uzasadnienia własnego istnienia⁵¹ nie tylko nie stanowiłaby egzystencjalnej tragedii, lecz – wprost przeciwnie – byłaby równoznaczna z wyzwoleniem oraz legitymizacją władczego podboju świata poprzez suwerenne ustanowienie własnego porządku życia⁵². W miejsce dawnej etyki, opartej na idei nieredukowalnej, substancjalnej i transcendentnej godności człowieka, zagościłaby procesualna i amoralna „wola mocy”, pragnąca potęgować panowanie nadczłowieka nad światem. Do takiego obrazu postczłowieka niewątpliwie skłania się myśl transhumanistyczna, która dąży do zapanowania nad procesami rzeczywistości naturalnej ograniczającymi ponadnaturalny rozwój człowieka.

Jak ocenić ten ruch z perspektywy myśli pedagogicznej? Otóż, jak trafnie zauważa Michał Klichowski, w ostatecznym rozrachunku transhumanizm dąży do zmierzchu edukacji i wychowania⁵³, pragnie je zastąpić bezosobowym zarządzaniem ludzką cielesnością, które z punktu widzenia inżynierii genetycznej oraz nasilającego się na rynku pracy wymogu wydajności byłoby niewątpliwie bardziej skuteczne, precyzyjne oraz efektywniejsze od humanistycznych form kształcenia⁵⁴. Tym samym edukacja transhumanistyczna, jak mogłoby się wydawać, nie stanowi nowego etapu rozwoju pedagogicznego i w żaden sposób nie może być uznana za analogiczną do klasycznych form edukacji humanistycznej. Mamy raczej do czynienia z próbą redefinicji człowieczeństwa poprzez rewolucję w zakresie fundamentalnych założeń nauk o wychowaniu w zakresie zarówno aksjologiczno-egzystencjalnym, jak i antropologicznym. Ponadto należy zauważyć, że transhumanistyczny postęp byłby – wbrew futurologicznym marzeniom jego techno-progresywnych zwo-

⁴⁸ B. Suchodolski, *Pedagogika humanizmu tragicznego*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003, s. 277.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Por. S.L. Sorgner, *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism...*, op.cit., s. 29–42

⁵¹ Por. A.L. Zachariasz, *Człowiek jako byt poszukujący sensu swego bycia w istnieniu*, [w:] *Człowiek i jego pojęcie*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2011, s. 27.

⁵² Warto w tym miejscu przypomnieć, że według Nietzschego „śmierć Boga” nie była powodem rozpacz, lecz centralnym przesłaniem „wiedzy radosnej”.

⁵³ M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji...*, op. cit., s. 161.

⁵⁴ Ibidem, s. 162.

lenników – postępowaniem jednowymiarowym. Owszem, człowiek wiecznie żywy mógłby, jak Stolyarov zapewnia swojego małoletniego czytelnika, w nieskończoność się uczyć, kształcić, rozwijać, bawić – jednak wszystkie te partykularne aktywności byłyby w obliczu wieczności pozbawione sensu. Zbyt jednostronne przywiązanie transhumanizmu do filozofii naturalistycznej, która wydaje się nie dopuszczać jakościowych podejść do zagadnienia człowieczeństwa, powoduje, że jego zwolennicy ignorują między innymi fundamentalne odkrycie XX-wiecznego egzystencjalizmu, według którego jednostka dopiero w obliczu horyzontu śmierci w sposób świadomy doświadcza samej siebie jako odrębnego, niepowtarzalnego bytu indywidualnego. Innymi słowy: to, co na poziomie ontologicznym decyduje o naszej wyjątkowości osobowej, wynika z dogłębnie analizowanego przez Martina Heideggera związku między byciem a czasem.

W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę, że społeczność udoskonalonych fizycznie nadludzi bądź cyborgów mogłaby prowadzić do niwelacji indywidualnych różnic między poszczególnymi jednostkami, albowiem to właśnie zarówno wyjątkowe talenty i zdolności, jak także liczne słabości i próby ich pokonania sprawiają, że jesteśmy takimi bądź innymi osobami. Pozbawiając nas tego istotnego elementu człowieczeństwa, transhumanizm mimowolnie dąży do wychowania – parafrazując Musila – nadczłowieka pozbawionego właściwości. Zamiast przeistoczyć się w quasi-boski byt, człowiek przeistoczyłby się w technologicznie zarządzany ośrodek impulsów informacyjnych – niczym pozbawiony specyficznych cech derywat bezosobowych operacji komunikacyjnych. Taka byłaby cena nieśmiertelności, jaką – przynajmniej współcześnie – proponują zwolennicy transhumanizmu.

Wnioski

Niecały rok po wydaniu powieści *Death is Wrong* Stolyarov opublikował esej *Why I wrote a Children's Book on Indefinite Life Extension*; starał się w nim jakby usprawiedliwić napisanie książki dla dzieci, która w sposób otwarty i bezpośredni promuje idee transhumanizmu. Pisarz przekonuje w nim, że martwi go brak odwagi ludzkości, aby wykorzystać najnowszą technologię w celu przezwyciężenia najbardziej istotnego problemu ludzkiej egzystencji, jaką jest śmierć⁵⁵. O ile dotychczas udało się ideom transhumanistycznym przedostać do grona wykształconych elit, o tyle jednak szeroko pojęty mainstream kulturowy, jak twierdzi Stolyarov, pozostaje nadal sceptyczny wobec transhumanistycznych koncepcji⁵⁶.

Trzeba przyznać rację Stolyarovi, że idee transhumanistyczne wciąż pozostają kontrowersyjne. Mimo postmodernistycznej próby zastąpienia szeroko pojętej hermeneutyki i fenomenologii dekonstrukcją oraz „śmiercią człowieka”, w naszej kulturze wciąż panuje stosunkowo stabilny konsensus dotyczący pojęcia człowieka jako osoby oraz wynikającej

⁵⁵ W ten sposób Stolyarov oczywiście stara się w sposób niemalże patetyczny nawiązać do kantowskiej koncepcji oświecenia jako epoki, w której ludzkość odważy się korzystać ze swojego rozumu. Innymi słowy: nie korzystając z owoców najnowszej technologii.

⁵⁶ G. Stolyarov II, *Why I wrote a Children's Book...*, op. cit.

z tego idei edukacji humanistycznej. Można się jednak spodziewać, że w następnych latach i dekadach dzieci i młodzież będą podlegały presji, aby w postmodernistycznym duchu nieustannej autokreacji⁵⁷ były skłonne z coraz większą śmiałością włączać najnowsze rozwiązania technologiczne w swoje życie. Chciałbym podkreślić, że problem nie polega na samej interakcji między rozwojem technologicznym a rozwojem człowieka na poziomie zarówno filo-, jak i ontogenetycznym jako takim. Problem dotyczy raczej kwestii zredukowania samej idei człowieczeństwa do dyskursu naturalistyczno-scjentystycznego oraz do wybranych zagadnień filozofii Nietzschego, które stanowią, nie zawsze w pełni wyartykułowany, epistemologiczno-aksjologiczny fundament transhumanizmu i związanej z nim antropotechniki, która już za kilka dekad miałaby zastąpić edukację humanistyczną. Niestety, dehumanizujące konsekwencje antropotechniki wraz z nadchodzącą fuzją człowieka z technologią nie zostały jeszcze wystarczająco przedyskutowane ani w dyskursie pedagogicznym, ani socjologicznym. A czas nagli, ponieważ środowisko transhumanistyczne nie tylko zdołało skutecznie włączyć się w dyskurs akademicki, lecz ponadto usiłuje wpłynąć na umysł dzieci, co powinno być istotnym znakiem alarmującym dla środowiska pedagogicznego.

Chciałbym na koniec podkreślić, że z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej problem z transhumanizmem nie wynika wprost z promowania światopoglądu techno-progresywnego, lecz z tego, że w swoim jednowymiarowym naturalistyczno-scjentystycznym podejściu quasi-pozytywistycznym współcześni zwolennicy „ulepszenia człowieka” (*human enhancement*) wydają się zapominać bądź świadomie ignorować wielowymiarową problematykę edukacji jako rozwoju osobowości⁵⁸. Twierdząc, że nawet w przypadku przyjęcia przychylniej postawy wobec idei udoskonalania zdolności ludzkich za pośrednictwem aplikacji najnowszej technologii nie sposób z perspektywy humanistycznej zgodzić się na nieobecność perspektywy pedagogicznej w dyskursie techno-progresywnym, gdyż implikacje wychowawczo-edukacyjne transhumanizmu są przecież natury fundamentalnej.

Nie ulega wątpliwości, że prawdopodobnie już w najbliższych latach i dekadach rozwój technologiczny oraz jego wpływ na proces kształcenia i kształtowania się człowieka zmusi nauki o wychowaniu do ponownej, gruntownej refleksji nad dotychczasowymi sposobami filozoficznej legitymizacji ich fundamentalnych założeń oraz praktyk wychowawczo-edukacyjnych. Jeśli scenariusz cyborgizacji ludzkości miałby się spełnić choćby tylko częściowo, to już w najbliższych dekadach mogłoby dojść do zmirzchu niemal wszystkich wypracowanych do tej pory form edukacji humanistycznej i tym samym do „śmierci człowieka” pojmowanego jako *homo educandus*.

⁵⁷ Por. E. Sowa-Behtane, *Młodzież ponowoczesna*, Kraków 2015, s. 36.

⁵⁸ O tym, że mamy raczej do czynienia ze świadomą ignorancją aniżeli zapomnieniem, świadczą choćby przytoczone wyżej wypowiedzi Sorgnera na temat edukacji, które wydają mi się dość reprezentatywne dla całego środowiska techno-progresywnego. Ponadto Sorgner także podkreśla, że współpraca między transhumanistami a humanistami byłby możliwy jedynie wówczas, gdyby ci drudzy zrezygnowali ze swoich (post)metafizycznych przesądów dotyczących ontologicznego statusu człowieczeństwa i osobowości. Por. S.L. Sorgner, *The Future of Education...*, op. cit., s. 44.

Bibliografia

- Becker P. von, *Der neue Glaube an die Unsterblichkeit. Transhumanismus, Biotechnik und digitaler Kapitalismus*, Wien 2015.
- Bostrom N., *Existential Risk Prevention as Global Priority*, „Global Policy” vol. 4, issue 1, 2013.
- Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Kraków 2000.
- Campbell H., Walker M., *Religion and Transhumanism: Introducing a Conversation*, „Journal of Evolution and Technology” 14, no. 2, 2005.
- Fernández-Armesto F., *Więc myślisz, że jesteś człowiekiem? Krótka historia ludzkości*, przekł. P. Kruk, Poznań 2006.
- Gajda, J., *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Hörl E., Hagner M., *Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen*, [w:] *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, E. Hörl, M. Hagner (Hrsg.), Frankfurt am Main 2008.
- Ji Sun M., *Transhumanismus und Gesellschaft*, [w:] M. Ji Sun, A. Kabus, *Reader zum Transhumanismus*, Norderstedt 2013.
- Joas H., *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg im Breisgau 2004.
- Klichowski M., *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań 2014.
- Kurzweil R., *Nadchodzi osobliwość. Kiedy człowiek przekroczy granice biologii*, przekł. E. Chodakowska, A. Nowosielska, Warszawa 2013.
- Ostrowska U., *Humanizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Otto R., *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, przekł. B. Kupis, Warszawa 1999.
- Savulescu J., *Autonomy and the ethics of behavioural modification*, paper presented at fourth GABEX International Conference, Tokyo, 7th–9th January 2012.
- Sorgner S.L., *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, „Journal of Evolution and Technology”, vol. 20 (1) 2009.
- Sorgner S.L., *The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities*, „Journal of Evolution and Technology”, vol. 25 (1) 2015.
- Sowa-Behtane E., *Młodość ponowoczesna*, Kraków 2015.
- Stolyarov II G., *Death is Wrong*, Rational Argumentator Press 2013, http://rationalargumentator.com/Death_is_Wrong_Second_Edition_Full.pdf [13.01.2016].
- Stolyarov II G., *Why I wrote a Children's Book on Indefinite Life Extension*, <http://www.rationalargumentator.com/index/blog/2013/12/why-i-wrote-a-childrens-book/> [13.01.2016].

Suchodolski B., *Pedagogika humanizmu tragicznego*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003.

Wadowski J., *Filozofia dialogu a digitalizacja. Dialog człowiek w sieci cyberistnienia*, [w:] *Człowiek i jego pojęcie*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2011.

Wenta K., *Technologia informacyjna w edukacji dziecka*, „Edukacja Humanistyczna” nr 2 (29) 2013.

Zachariasz A.L., *Człowiek jako byt poszukujący sensu swego bycia w istnieniu*, [w:] *Człowiek i jego pojęcie*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2011.

Markus Lipowicz

Nauczmy dzieci być bogami – edukacja humanistyczna wobec wyzwania transhumanizmu

W niniejszym artykule chciałbym zaprezentować pogląd transhumanistyczny z perspektywy pedagogiczno-filozoficznej. Zamierzam pokazać, że integracja podstawowych idei transhumanistycznych w proces wychowania i edukacji oznaczałaby odejście od fundamentalnych wartości humanistycznych, zwłaszcza koncepcji godności osoby ludzkiej. Jednocześnie zależy mi na podkreśleniu, że współczesny ruch transhumanistyczny zaczyna już dążyć do celowego oddziaływania na podstawowe parametry dziecięcej i młodzieżowej wyobraźni, aby w ten sposób móc na poziomie wczesnej socjalizacji doprowadzić do gruntownej redefinicji człowieczeństwa. Moim głównym przedmiotem badawczym będzie powieść Gennady’ego Stolyarova II *Death is Wrong* z roku 2013; z kolei analityczny, filozoficzny punkt odniesienia stanowi myśl Stefana Lorenza Sorgnera. Moja hipoteza brzmi: transhumanizm dąży do wyrwania człowieka z granic człowieczeństwa poprzez transgresję tego, co w sposób istotny określa jednostkę jako osobę.

Słowa kluczowe: transhumanizm, edukacja humanistyczna, wychowanie, człowiek, osoba.

Let Us Teach Children to Be Gods – Humanistic Education Facing the Challenge of Transhumanism

In the present article I would like to unveil transhumanism from a pedagogical-philosophical perspective. I will try to indicate that the integration of the fundamental ideas of transhumanism into the process of upbringing and education would lead to a departure from central human values, above all from the concept of dignity of the human person. Also I am particularly keen to emphasize that the contemporary transhumanist movement deliberately aims to have an impact on the essential parameters of children’s and youngster’s imagination in order to bring about a basic redefinition of humanity on the level of early socialization. My main research subject will be Gennady Stolyarov II’s children’s book *Death is Wrong* of the year 2013, while my analytical and philosophical reference point will be the thought of Stefan Lorenz Sorgner. My hypothesis is: transhumanism tends to extract the human being from the borders of humanity through transgressing what essentially defines the individual as a person.

Keywords: transhumanism, humanistic education, upbringing, human being, person.