

Markus Lipowicz

Akademia Ignatianum w Krakowie

E-MAIL: markus.lipowicz@onet.eu

## Anthropos 2.0 – od pedagogiki rzeczy do urzeczowionego człowieka?

### STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, krótkie rozwinięcie oraz krytyka pedagogicznych implikacji transhumanizmu. Stawiam hipotezę, iż w odniesieniu do głównych postulatów tego, coraz bardziej znaczącego zarówno w kulturze popularnej jak i w środowisku akademickim, ruchu techno-progresywnego uzasadniona jest mowa o próbie urzeczowienia człowieka. Owe urzeczowienie polegałoby na biotechnologicznych interwencjach, mających na celu udoskonalenie ciała ludzkiego, co – jak będę chciał dowieść – kłóciłoby się z podstawowymi ideami i założeniami edukacji humanistycznej, a także posthumanistycznej pedagogiki rzeczy. W pierwszej części omówię kluczową dla transhumanizmu koncepcję „ulepszania człowieka” (*Human Enhancement*) oraz pojęcie ludzkiej doskonałości. Z kolei w drugiej części postaram się odnieść te idee do podstawowych dla pedagogiki humanistycznej obrazów człowieka jako *homo absconditus* i *homo educandus*. Wyniki moich refleksji mogą być postrzegane jako wyraz naglącej potrzeby powstania szerokiej debaty pedagogicznej nad możliwościami oraz zagrożeniami płynącymi z transhumanizmu, albowiem nawet częściowa realizacja jego postulatów mogłaby już w niedalekiej przyszłości przyczynić się do załamania się podstawowych zasad praktyki edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: transhumanizm, „ulepszanie człowieka”, pedagogika rzeczy, doskonałość, edukacja humanistyczna, obraz człowieka.

### Wstęp

W swoim artykule PEDAGOGIKA RZECZY (NIE TYLKO) KONSUMOWANYCH Aneta Makowska i Maksymilian Chutorański zauważają, iż od stosunkowo niedawna

daje się obserwować w (także polskiej) humanistyce i naukach społecznych zwrot ku materialności, który przejawia się nie tylko uznaniem jej za ważny przedmiot analiz, ale również wiąże się z uznaniem rzeczy jako istotnego aktora procesów społecznych (Chutorański, Makowska, 2016, s. 76).

Zwrot ten spowodował, iż między innymi pojawiło się pytanie dotyczące zarówno statusu, jak i roli „rzeczy” w procesach wychowawczo-edukacyj-

nych (Chutorański i Makowska, 2016, s. 76). Makowska i Chutorański przedstawiają koncepcję „pedagogiki rzeczy”, stawiając przy tym hipotezę, iż właśnie takie pojmowanie edukacji, jako kombinacji ludzi i nie-ludzkiej materialności mającej na celu „wspieranie ludzkiego rozwoju”, pozwoliłoby ukonstytuować „bardziej «sprawiedliwą» i realistyczną wiedzę o nie(tylko)ludzkich zbiorowościach” (Chutorański i Makowska, 2016, s. 76–77). W tym kontekście autorzy artykułu krytykują jednostronną fiksację humanistyki na konsumpcyjnym aspekcie wielowymiarowej relacji człowiek-rzecz, albowiem takie podejście nie tylko w sposób jednowymiarowy koncentruje się na ujemnych dla ludzkiego rozwoju procesach uprzedmiotowienia świata życia, ale ponadto zdaje się redukować w duchu neoliberalnym status samych rzeczy do bycia wyłącznie towarem (Chutorański i Makowska, 2016, s. 71–75). Krótko mówiąc: współczesna pedagogika powinna rozszerzyć swoją humanistyczną wyobraźnię o posthumanistyczną perspektywę, która w sposób bardziej adekwatny doceniłaby podmiotową rolę rzeczy w procesie edukacyjnym.

Zasadniczo zgadzam się z proponowaną przez Makowską i Chutorańskiego koncepcją „pedagogiki rzeczy” jako ugruntowanej w myśli posthumanistycznej perspektywy badawczej. Posthumanizm, jak zauważa Francesca Ferrando, może być rozumiany jako post-ekskluzywizm – tzn. jako filozofia empiryczna nie tylko odrzuca ona apriorycznie ustalenia dualistyczne, lecz poprzez postmodernistyczną praktykę dekonstrukcji dąży do demistyfikacji ontologicznych polaryzacji (Ferrando, 2013, s. 29). Przyjmując jednak w niniejszym artykule perspektywę humanistyczną, chciałbym zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo wynikające z pewnej specyficznej odmiany posthumanistycznego podejścia analityczno-hermeneutycznego. Albowiem równoległe do ruchu uznania podmiotowej roli przedmiotów w procesach wychowawczo-edukacyjnych, pojawił się także ruch naukowy oraz filozoficzno-kulturowy, według którego już w najbliższej przyszłości dojdzie do fuzji między człowiekiem a rzeczami w postaci artefaktów technologicznych. Tym ruchem jest transhumanizm. Z perspektywy pedagogiki pojawia się pytanie fundamentalne: czy w przypadku transhumanistycznej odmiany dyskursu posthumanistycznego uzasadniona będzie jeszcze mowa o pedagogice rzeczy, czy też raczej o postulatach dążących do urzeczowienia człowieka? Problem wydaje mi się niezwykle znaczący, zwłaszcza z perspektywy nauk o wychowaniu, albowiem w przypadku potwierdzającej odpowiedzi na powyższe pytanie, musielibyśmy się zmierzyć z ewentualnością końca pedagogiki humanistycznej jako takiej. Tej – jak myślę – z perspektywy dyskursu pedagogicznego nieco irytującej wizji przyszłości chciałbym w niniejszym artykule poświęcić moją uwagę.

Nim jednak przejdę do próby opisu oraz interpretacji poruszonej problematyki, chciałbym powołać się na zdanie Tomasza Nowickiego, iż spór wokół problematyki posthumanizmu wcale

nie dotyczy tego, że pewne obszary ludzkiego życia są konstruowane społecznie i za pomocą kultury materialnej, lecz tego, jak przedmioty zmieniają konstrukcję podmiotu i jakie wynikają z tego stanowiska konsekwencje ontologiczne, polityczne i aksjologiczne (Nowicki, 2016, s. 54).

Ten bardzo celny komentarz zostaje przez Nowickiego uzupełniony konstatacją, iż „koronny argument” przeciwników emancypacji przedmiotów sprowadza się do obawy, iż „zbliżając się do rzeczy (...), uczynimy człowiekowi to, co czynimy z rzeczami” (Nowicki, 2016, s. 54). Nowicki stara się przekonać, iż taki normatywny sposób prowadzenia dyskursu wokół przyszłości człowieka oraz jego relacji do przedmiotów mija się z celem, albowiem – jak stwierdza:

[d]la kogoś obserwującego ten konflikt z boku największym problemem jest dokonanie rozróżnienia, kiedy któraś ze stron tej walki przechodzi z poziomu deskrypcji zachodzących przemian w warstwę aksjologiczno-normatywną, mającą uzasadnić dane stanowisko tak, jakby je wyjaśniała. Ten manewr teoretyczny nie zawsze jest wynikiem teoretycznej kazuistyki, lecz bywa symptomem splątania i zagubienia się na skomplikowanej mapie powiązań niehumanistycznego z ludzkim, które jedni próbują pokawałkować w obronie starego podziału podmiot – przedmiot, kultura – natura, ludzkie – niehumanistyczne, a drudzy wierzą w potencjał emancypacyjny znoszenia tych różnic i opisanie świata na nowo w bardziej egalitarny sposób (Nowicki, 2016, s. 55).

W celu uniknięcia nieporozumień, chciałbym więc na samym początku swoich rozważań podkreślić, iż mam pewne wątpliwości co do samej możliwości obserwacji tego konfliktu „z boku” – zwłaszcza w kontekście pedagogicznym. Warto bowiem za Krystyną Ablewicz zaznaczyć, iż istota pedagogiki bynajmniej nie tkwi w zaspokajaniu „intelektualnego niepokoju”, lecz polega na praktycznym i etycznym zaangażowaniu, które Ablewicz dostrzega w służbie człowiekowi poprzez przygotowanie go do postawy „bezinteresowności” (Ablewicz, 2003, s. 21). Nie wyobrażam sobie nienormatywnego oraz aksjologicznie neutralnego podejścia pedagoga do problematyki, która – jak sam Nowicki przyznaje – w sposób bezpośredni dotyczy sfery ontologicznej, politycznej oraz właśnie aksjologicznej.

Nie zamierzam więc ukrywać, że niniejszy artykuł posiada ładunek normatywny, gdyż nie widzę dla siebie możliwości obserwacji poruszanej tutaj problematyki „z boku” (czyli skąd?). Ponadto wymóg szczerości intelektual-

nej podpowiada mi, aby się przyznać, iż motywacja podjęcia tematyki transhumanizmu w kontekście wychowawczo-edukacyjnym wiąże się z pewną irytacją powodowaną tym, że wciąż – poza wybranymi wyjątkami – brakuje szeroko zakrojonej debaty akademickiej wokół możliwych szans oraz egzystencjalnych zagrożeń wynikających z rozwoju biotechnologii (Damberger, 2015, s. 134). Także z perspektywy polskich badaczy nad transhumanizmem diagnoza Dambergera wydaje się w pełni uzasadniona:

Pomijany w dyskursie naukowym problem transhumanistycznej wizji edukacji jawi się jako wysoce interesujący poznawczo i ważny społecznie. Ukazuje on bowiem, jak tradycyjne formy edukacji mogą zostać zdeprecjonowane przez zaawansowane koncepty filozofii techniki. Bez względu na to, czy owa degradacja rozgrywa się wyłącznie w dyskursie idei, w technologicznych laboratoriach, czy może w rzeczywistości edukacyjnej, kształtuje ona współczesny sposób postrzegania edukacji. Tym samym pomijanie kwestii tej w dyskursie naukowym, a już szczególnie w dyskursie studiów nad edukacją, nie tylko przyczynia się do dezawuowania klasycznej wizji edukacji w dyskusji filozofii techniki, ale uniemożliwia też realną ocenę zasadności teże dyskredytacji (Głowacka, Kowalska, Wal-kowiak, Janczarzyk, Klichowski, 2015, 168).

Potwierdzeniem powyższych refleksji i obaw wydaje się fakt, iż na gruncie polskim monografia Michała Klichowskiego *NARODZINY CYBORGIZACJI* z roku 2014 jest, jak zauważa sam autor, pierwszym usystematyzowanym opisem oraz interpretacją problematyki ludzkich „rozszerzeń” w kontekście edukacyjnym (Klichowski, 2014, s. 161)<sup>1</sup>. Ostatecznie, jak zauważa Klichowski, idee transhumanistyczne zakładają, a przynajmniej nie wykluczają ewentualności zastąpienia procesów edukacyjnych poprzez rozmaite aplikacje biotechnologiczne (Klichowski, 2014, s. 162). Wiele wskazuje na to, iż mimo starań wielu wybitnych badaczy społecznych, problematyka transhumanistycznych implikacji dla pedagogicznych koncepcji wychowania i edukacji nadal pozostaje poza głównym nurtem refleksji pedagogicznych. W tym miejscu warto zaznaczyć, że wzrastająca popularność techno-progresywnych paradygmatów i ideologii paradoksalnie wiąże się z kondycją kultury ponowoczesnej, której – mimo rezygnacji z wielkiej nowoczesnej narracji postępu – istotną cechą jest rozmycie wielu kluczowych pojęć metafizycznych, co z kolei doprowadziło do zakwestionowania i możliwości przewyciężenia humanistycznych kategorii pojmowania ludzkiej egzystencji (Lipowicz, 2015, s. 80).

<sup>1</sup> Klichowski stosuje w swoich pracach pojęcie „rozszerzenia” dla koncepcji *Enhancement* – w niniejszej pracy będę stosował nieco bardziej ogólne i wieloznaczne pojęcie „ulepszenia”, aby podkreślić aksjologiczno-normatywny ładunek idei transhumanistycznych dla rozwoju człowieka.

Jednym z tych podstawowych parametrów wydaje się niewątpliwie proces wychowawczo-edukacyjny.

Reasumując: powstanie szerokiej debaty wokół (anty)pedagogicznych implikacji transhumanizmu powinno nie tylko skupić badaczy społecznych wokół problematyki techno-progresywnej, lecz powinno, w moim przekonaniu, docelowo zmierzać do tego, aby środowisko transhumanistyczne zaczęło w swoich rozważaniach nad przyszłością ludzkości w większym stopniu niż dotychczas uwzględniać perspektywę pedagogiczną. Albowiem nawet częściowa realizacja techno-progresywnych przesłanek transhumanistycznych już w najbliższej przyszłości spowodowałaby bezpowrotną stratę idei wychowania oraz edukacji jako służby w „ochronie istoty i sensu tego, co odsłania i umożliwia zaistnienie w człowieku «Człowieczeństwa»” (Ablewicz, 2003, s. 21–22). Taki rozwój wydarzeń można by uznać za rewolucję na poziomie antropologicznym – niczym przełom w zakresie rozwoju ludzkości, który wymykałby się dotychczasowym kategoriom humanistycznym. Ale zamiast o „śmierci człowieka”, zwolennicy transhumanizmu wolą mówić o powstaniu nowego człowieka – nadczłowieka, o którym nie tyle niegdyś marzył i spekulował Fryderyk Nietzsche, ale którego nadejście uznawał za jedyną właściwą konsekwencję przewyżczenia zarówno teocentrycznej metafizyki zachodniej, jak i uniwersalnego zasięgu zobowiązania (post)chrześcijańskich kryteriów moralności (por. Sorgner, 2009, s. 29–42; More, 2010, s. 1–4). Czy jesteśmy gotowi na taki rozwój wydarzeń? Czy będziemy z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej skłonni przywitać nowego, technologicznego (nad)człowieka – anthropos 2.0 – gestem otwartości?

Stawiam hipotezę, że główne postulaty transhumanizmu implikują urzeczowienie człowieka poprzez biotechnologiczne próby udoskonalenia jego ciała. Będę argumentował, iż takie interwencje zaprzeczałyby fundamentalnym ideom oraz założeniom pedagogiki. W tym celu najpierw przedstawię podstawową dla transhumanizmu koncepcję „ulepszania człowieka” (*Human Enhancement*) i techno-progresywne pojęcie ludzkiej doskonałości. Na podstawie tych rozważań postaram się w drugim rozdziale dowieść, iż są one niezgodne z kluczowymi dla pedagogiki obrazami człowieka jako *homo absconditus* i *homo educandus*.

### **Transhumanizm – droga do doskonałości?**

Transhumanizm to rodzaj futurologii ugruntowanej na posthumanistycznej przesłance, iż obecny stan człowieczeństwa nie stanowi wartości samoistnej, gdyż ludzkość znajduje się zaledwie w początkowej fazie swojego rozwoju gatunkowego. Za pośrednictwem zastosowania najnowszych osiągnięć z za-

kresu biotechnologii i sztucznej inteligencji, człowiek miałby już w najbliższej przyszłości zapanować nad istotną częścią procesów ewolucyjnych i tym samym zyskać ponadludzką zdolność do przewyciężenia obecnych ograniczeń gatunku ludzkiego, wynikających dotychczas z barier biologicznych.

Sympatycy transhumanizmu zazwyczaj utrzymują, że naczelną wartość w ich dążeniu stanowi troska o wspieranie ludzkiego rozwoju. Niemniej, nie sposób nie zauważyć, iż kwintesencja tego rozwoju wyraża się w stosowaniu zabiegów biotechnologicznych, które miałyby już w niedalekiej przyszłości doprowadzić do przekroczenia kulturowo zakorzenionych wzorów tego, co dotychczas uznawane było za „ludzkie” (Damberger, 2015, s. 132). Reprezentatywne w tym zakresie zdaje się być stanowisko jednego z głównych przedstawicieli transhumanizmu – Maxa More’a. Twierdzi on, iż transhumanizm właśnie tym się jakościowo różni od wcześniejszych form humanizmu, że nie uzależnia rozwoju ludzkiego od skuteczności działań pedagogicznych i kulturowych, lecz stara się polepszyć egzystencjalną kondycję człowieka poprzez bezpośrednie wykorzystanie najbardziej zaawansowanych osiągnięć technologicznych i naukowych (More, 2013, s. 4; Damberger, 2015, s. 131). W tym sensie także transhumanizm stoi pod sztandarem podejścia posthumanistycznego – z tą jednak znaczącą różnicą, iż nie ogranicza się on do bycia innowacyjną perspektywą analityczno-heurystyczną na poziomie epistemologicznym i aksjologicznym, lecz stanowi wyraz dążenia do ontologicznej zmiany ludzkiego jestestwa poprzez redefinicję pojęcia człowieczeństwa.

Warto za Philippem von Beckerem zaznaczyć, że przynajmniej część transhumanistycznych postulatów stała się konstytutywną częścią naszego świata życia (von Becker, 2015, s. 18). Znaczna część współczesnej infrastruktury społecznej opiera się przecież na pozaludzkich systemach obliczeniowych i komputerowych sieci. Także ciało ludzkie stało się obecnie celem inwazji biotechnologii – również na poziomie pedagogicznym (von Becker, 2015, s. 18). Ciekawą ilustracją tego zjawiska wydaje się podany przez Dambergera przykład dotyczący „leczenia” zaburzenia ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*). Otóż nie istnieje w środowisku naukowym jednolita interpretacja co do zjawiska ADHD, gdyż spora część badaczy twierdzi, że źródło tej dysfunkcji neuropsychologicznej tkwi w uwarunkowaniach kulturowych, powodowane między innymi tym, iż zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie poświęcają dziecku wystarczająco dużo uwagi, aby je skonfrontować z ciekawymi zajęciami (Fukuyama, 2004, s. 72). Istnieje natomiast w środowisku medycznym pewność, że substancja czynna stosowana w leczeniu tego zaburzenia, metylofenidat, znacząco sprzyja koncentracji dziecka, co w sposób pośredni skutkować może lepszymi osiągnięciami na poziomie umysłowym.

wym (Damberger, 2015, s. 136). Stąd także medyczny status tego szeroko aplikowanego związku chemicznego wydaje się dwuznaczny, gdyż, obok swoich funkcji czysto medycznych, stanowi on także „stymulator kognitywny” (*Cognitive Enhancer*) drugiego porządku (Quednow, 2010, s. 21). Pojawia się więc pytanie, czy nie należałoby uznać tego rodzaju procesów (a także implantowanie protetycznych chipów albo aplikacji elektrycznych stymulacji mózgowych) jako przynależnych do tej samej kategorii, co edukacja (Greely, Campbell, Sahakin, Harris i Kessler, 2008, s. 702). Z perspektywy pedagogiki rzeczy, proponowanej przez Makowską i Chutorańskiego, należałoby więc przyznać metylofenidatowi sprawczą rolę w procesie wychowawczo-edukacyjnym. Jednak problematyka okazuje się jeszcze bardziej złożona, kiedy spojrzymy na nią z perspektywy antropologicznej.

Otóż Thomas Damberger zauważa, że u podstaw pedagogiki odróżniającej wychowanie (*Erziehung*) od edukacji (*Bildung*) pojawia się paradoksalna myśl, że człowiek sam z siebie bynajmniej nie jest człowiekiem, albowiem musi najpierw, dzięki odpowiedniemu rozwojowi, zyskać status człowieczeństwa (Damberger, 2015, s. 129). Jednocześnie tylko człowiek nosi w sobie potencjał bycia człowiekiem, którego realizacja wymaga wychowania, czyli zewnętrznego oddziaływania środowiska na rozwijającą się jednostkę (Damberger, 2015, s. 129). Damberger zwraca uwagę, w oparciu o myśl Hegłowską, iż niemieckie pojęcie *Erziehung* zawiera w sobie *Zucht*, czyli „dyscyplinę” bądź „rygor”<sup>2</sup>, który z kolei wywodzi się z terminu *ziehen*, czyli „ciągnąć” (Damberger, 2015, s. 129). Zdaniem Hegla wychowanie jest więc procesem teleologicznym, którego zadaniem jest wskazanie wychowankowi drogi prowadzącej do „spójnej całości” (*feste Einheit*), którą – jak zauważa Damberger – jest „idea człowieka” (Damberger, 2015, s. 129). To właśnie kulturowo usankcjonowany punkt referencyjny w postaci idei człowieka zarówno umożliwia, jak i legitymizuje narzucone jednostce heterogeniczne praktyki wychowawcze i edukacyjne. Jednocześnie owe praktyki nie powinny zmierzać ku pełnej identyfikacji jednostki z ideą człowieka, albowiem wówczas, ukształtowany w procesie wychowawczym człowiek, stałby się istotą doskonałą – perfekcyjną.

Choć pojęcie „perfekcyjności” wydaje się wzbudzać wyłącznie pozytywne konotacje, to z perspektywy pedagogicznej stanowi ono pojęcie niezwykle ryzykowne, gdyż – jak po raz kolejny zwraca uwagę Damberger – oznacza ono w sensie gramatycznym „spełnioną terażniejszość” (*vollendete Gegenwart*) (Damberger, 2015, s. 129). Doskonały człowiek byłby istotą „zamkniętą”,

<sup>2</sup> Niemieckie *Zucht* jest wieloznaczne, gdyż odnosi się także do tak odległych od siebie znaczeniowo pojęć jak hodowla i karanie. Dlatego ograniczyłem się tutaj do pedagogicznych konotacji tego terminu.

„sfinalizowaną” (*abgeschlossen*), co byłoby sprzeczne z drugim fundamentalnym pojęciem pedagogiki, czyli edukacją. Warunkiem edukacji jest bowiem ukształtowanie w procesie wychowawczym człowieka zdolnego do względnie autonomicznej autokreacji, czyli samokształcenia (*Selbstbildung*) (Damberger, 2015, s. 129). Samokształcenie wymaga z kolei zachowania esencjalnej cechy ludzkiego bytowania, jaką jest otwartość egzystencjalna, czyli takiej formy jestestwa, która wyraża się w nieustannym „stawianiu się” (*Werden*) (Damberger, 2015, s. 129). Transhumanizm, co prawda, zakłada proces przemiany, albowiem stanowi on w mniemaniu jego zwolenników stan przejściowy (*transire*) ku egzystencji postludzkiej. Jednak ta – choć niejednoznacznie określona przez samych zwolenników tej koncepcji – posiadałaby atrybuty doskonałości, którym współcześnie odpowiadać mogą jedynie cechy zazwyczaj przypisane istocie boskiej, transcendentnej.

Dlatego z perspektywy transhumanistycznej, próby osiągnięcia stanu doskonałości poprzez wykorzystanie biotechnologii mogłyby więc już w najbliższej przyszłości w niemałym stopniu zastąpić działania wychowawczo-edukacyjne. Pojawia się więc następujące pytanie: w jaki sposób zastąpienie humanistycznych pojęć wychowania i edukacji transhumanistycznym pojęciem „ulepszenia człowieka” (*Human Enhancement*) zmieniłoby nasze pojęcie człowieka i edukacji?

Chciałbym w tym kontekście przytoczyć pamiętne słowa Władysława Stróżewskiego, iż powodem „istnienia pedagogiki (...) jest niedoskonałość człowieka” (Stróżewski, 1993, s. 52). Choć humanizm zakłada, iż człowiek zawsze pragnął i zmierzał ku doskonałości, to osiągnięcie tego stanu uczyniłoby go – paradoksalnie – nieludzkim. Innymi słowy: istotnym aspektem bycia ludzkim stanowi zdolność oraz pragnienie odnoszenia się do idei doskonałości, jednak nie bycie doskonałym. Zdobyć przez jednostkę stanu perfekcji klóciłoby się z dwiema fundamentalnymi cechami pedagogicznego obrazu człowieka, według którego człowiek to, po pierwsze, *homo educandus*, czyli istota zarówno potrzebująca, jak i zdolna do edukacji, oraz, po drugie, *homo absconditus*, czyli zagadkowy byt, niemierzalna oraz nieredukowalna do żadnej parametryzacji istota (Wulf i Zirfas, 2014, s. 13–15). Warto zaznaczyć, iż zagadkowość ludzkiego bytowania wiąże się z otwartością edukacyjnego procesu rozwoju jednostki. Aby jednak uniknąć trudnego pytania o właściwy desygnat pojęcia doskonałości, chciałbym zaproponować takie oto przeformułowanie myśli Stróżewskiego: aby edukacja mogła stanowić istotny element rozwoju ludzkiego, żadna tymczasowa kondycja egzystencjalna człowieka nie może zostać uznana jako doskonała, tzn. niewymagająca już dalszych wysiłków. Albowiem przyjęcie jakiegokolwiek stanu jestestwa za



doskonały, oznaczałoby zamknięcie się bytu ludzkiego w „spełnionej” teraźniejszości. Takie zamknięcie się byłoby synonimem kresu edukacji.

Czy transhumanizm zakłada, że człowiek, dzięki aplikacji rozmaitych rozwiązań biotechnologicznych, osiągnie stan doskonałości? W celu odpowiedzi na to pytanie jesteśmy najpierw zmuszeni uściślić pojęcie „doskonałości”. Marzenia o „ludzkiej doskonałości” (*human perfectibility*) są istotną właściwością zarówno religijnych, jak świeckich przekazów (Brooke, 2005, s. 2). Marzenia te, jak z kolei twierdzi Patrick D. Hopkins, wynikają ze specyficznie ludzkiej zdolności wyobrażenia sobie bycia kimś innym, aniżeli się jest (Hopkins, 2008, s. 4). W swoim artykule LETTER FROM UTOPIA Nick Bostrom wciela się w wirtualny głos społeczności żyjącej w przyszłości i zarazem proszącej współczesnego człowieka o to, aby poprzez swój własny rozwój dążył do jej powstania (Bostrom, 2008, s. 68). Utopia transhumanistyczna to, jak przekonuje Bostrom, urzeczywistnienie najwspanialszego snu o Niebie, albowiem dzięki rozwojowi naukowemu – zwłaszcza w zakresie biotechnologii – człowiek osiągnąłby w końcu stan życia, w którym tragedie życiowe, słabości ludzkie i śmierć zostałyby raz na zawsze pokonane (Bostrom, 2008, s. 68, 71–72). Z tego punktu widzenia myśl transhumanistyczna wzywa współczesnego człowieka, aby wykorzystał swoją wiedzę i umiejętności do stworzenia „lepszego świata”, w którym pokonane zostałyby: ignorancja, niebezpieczeństwa, izolacja, cierpienie i rozpacz, które nieustannie towarzyszą ludzkiej kondycji i warunkom życiowym (Hopkins, 2008, s. 4). Zaznaczmy, iż imperatyw uczyńnięcia siebie i świata lepszym nie tylko nie jest niczym jakościowo nowym, lecz stanowi fundament wszelkiej myśli humanistycznej. Dlatego innowacyjność i specyfika transhumanizmu polega raczej na sposobie, w jaki jego zwolennicy zamierzają zmieniać świat na lepsze (Hopkins, 2008, s. 4). O ile bowiem humanizm zazwyczaj dążył i wciąż dąży do poprawienia kondycji człowieka za pośrednictwem działań kulturowych (w tym pedagogicznych), o tyle transhumanizm stara się tym wyzwaniom podołać za sprawą modyfikacji ludzkiego ciała (Hopkins, 2008, s. 4).

Innymi słowy: aby polepszyć stan życia ludzkiego, należałoby, z perspektywy transhumanistycznej, w pełni wykorzystać osiągnięcia naukowo-technologiczne, aby móc w sposób zdecydowany i kontrolowany zmienić te czynniki fizyczne, które są odpowiedzialne za generowanie ujemnych aspektów ludzkiej kondycji egzystencjalnej (Hopkins, 2008, s. 5). Możemy więc odpowiedzieć twierdząco na powyżej postawione pytanie: tak – transhumanizm dąży do udoskonalenia człowieka. Akurat ten aspekt nie różni go jakościowo od humanistycznych przesłanek dotyczących rozwoju ludzkiego. Dużo bardziej kłopotliwy wydaje się być sposób, w jaki transhumanizm pragnie

osiągnąć ten cel. Dlatego Thomas Damberger zaznacza, że w odróżnieniu od humanistycznych praktyk pedagogicznych, transhumanistyczny program sugeruje działania na poziomie „interwencji” (Damberger, 2015, s. 132). Zgodnie z techno-progresywnymi postulatami, powinniśmy artefaktom nie tylko pozwalać istotnie wpływać na proces kształcenia, ale pozwolić im zastąpić działania pedagogiczne na rzecz bezpośredniego, biotechnologicznego „ulepszenia” psychofizycznej wydajności ciała ludzkiego. Tak pojmowana doskonałość ludzka polegałaby na tym, że wielowymiarowa problematyka rozwoju człowieka zostałaby zredukowana do heterogenicznych interwencji psychofizycznych.

Aby móc na poziomie aksjologicznym ocenić ten dość prawdopodobny rozwój zdarzeń w najbliższej przyszłości, warto przynajmniej porównać humanistyczne pojęcie „edukacji” i transhumanistyczne pojęcie „ulepszenia”.

### **Edukacja humanistyczna a humanistyczny obraz człowieka**

Jak zauważają Christoph Wulf i Jörg Zirfas: podobnie jak nie da się zrozumieć istoty ludzkiej w oderwaniu od zagadnień edukacji i wychowania, tak również nie sposób pojąć głębszego sensu problematyki pedagogicznej w odłączeniu od antropologicznej kwestii obrazów człowieka i jej kluczowej roli w legitymizacji określonych praktyk wychowawczo-edukacyjnych (Wulf i Zirfas, 2014, s. 9).

Otóż wiemy, że transhumanizm zamierza, za pośrednictwem wykorzystania postępu wielorakich nauk, pozbyć się niemal wszystkich doczesnych problemów wynikających z fizjologii człowieka. Osiągnięcie tego celu wiązałoby się z wyjściem poza dotychczasowe epistemologiczne i aksjologiczne standardy myślenia o człowieczeństwie i rozwoju ludzkości. Jak starałem się zaznaczyć wcześniej: wyjątkowość człowieczeństwa wydaje się polegać na zdolności człowieka do wyobrażenia sobie „tego innego” w postaci lepszej rzeczywistości oraz doskonałego jestestwa. Ta specyficzna cecha człowieka spowodowała rozbitcie percepcji świata oraz własnej egzystencji na dwa poziomy – immanencji oraz transcendencji. Rozbitcie to ma także fundamentalne znaczenie dla rozumienia antropologicznej problematyki myśli pedagogicznej: jednostka stara się wyjść poza immanentne ograniczenia swojej egzystencji i stara się w tym celu zmierzać ku transcendentnemu obrazowi człowieka, który z kolei zarówno wyznacza cele, jak i stanowi legitymizację dla przyjęcia określonych form kształcenia (Damberger, 2015, s. 129).

Dlatego z perspektywy historii idei pedagogicznych metafizyczno-teistyczne uzasadnienie praktyki wychowawczo-edukacyjnej stanowi niewątpliwie jeden z dominujących nurtów w historii myśli pedagogicznej. Dam-

berger zwraca uwagę, że aż do czasów nowożytnych pojmowano edukację jako przekroczenie przez człowieka granic ziemskiego bytowania na rzecz tego co „boskie”, potwierdzając tym samym ontologiczny status człowieka jako obrazu Boga (*imago dei*) (Damberger, 2015, s. 130). Warto jednak zaznaczyć, iż najpóźniej od czasów renesansu koncepcje wychowania i edukacji uległy istotnym przesunięciom aksjologicznym (Damberger, 2015, s. 130). Emblematycznym przykładem może być pogląd renesansowego myśliciela, Giovanniego Pico Della Mirandoli, że człowiek jest jedyną istotą żyjącą na ziemi, która posiada wyjątkowy „boski” dar do samokształcenia (Damberger, 2013, s. 544). Z kolei w neohumanizmie Wilhelma Humboldta ten „boski” potencjał człowieka ulega sekularyzacji – aczkolwiek również tutaj idea edukacji bynajmniej nie traci swojego transcendentnego wymiaru: naczelnym ideałem dla rozwoju ludzkiego okazuje się idea „całości” (*Ganzheit*) (Damberger, 2015, s. 130–131). Wiele wskazuje na to, że transhumanizm nawiązuje do (post)renesansowych myśli, według których człowiek posiada niemal nieograniczone możliwości samostanowienia i, tym samym, przekraczania tymczasowych granic egzystencji. Czy zatem transhumanistyczna koncepcja ulepszania człowieka za pośrednictwem biotechnologicznych interwencji stanowi tylko kolejny krok w ludzkim dążeniu do transcendencji? Czy możemy techno-progresywny paradygmat uznać za spadkobiercę renesansowych i nowoczesnych myśli pedagogicznych?

Otóż wydaje mi się, że w tym miejscu warto zaznaczyć, iż w ramach głównego nurtu myśli pedagogicznej i filozofii edukacji, proces wychowawczo-edukacyjny wciąż pozostaje zarówno za poziomie epistemologicznym, jak i aksjologicznym ugruntowany na personalnym obrazie człowieka (Seichter, 2014, s. 227). Aż do XX wieku w myśli pedagogicznej wydaje się przeważać pogląd, że idea człowieczeństwa służy transcendentalnej legitymizacji celów wychowawczych, które Wolfgang Brezinka określił jako „wyobrażenia idealnej osobowości” (Brezinka, 2007, s. 28). Centralnym motywem pedagogiki humanistycznej we wszystkich jej odsłonach pozostaje więc troska o to, aby w interpersonalnym stosunku pedagogicznym „osiągnąć poprawę, udoskonalenie czy też wzrost wartości osobowości wychowanka” (Brezinka, 2007, s. 25). Rozwojowi myśli posthumanistycznej nie udało się znacząco naruszyć ontologicznego statusu relacji pedagogicznej jako interaktywnego, dialogicznego oraz opartego na wzajemności interpersonalnego stosunku między wychowawcą a wychowankiem (Seichter, 2014, s. 232–234)<sup>3</sup>. Trudno sobie

<sup>3</sup> Choć niewątpliwie współczesny proces wychowawczo-edukacyjny w coraz większym stopniu opiera się na rozmaitych (nie)ludzkich sieciach materialnych, instytucjonalnych oraz organizacyjnych, to nie bez znaczenia pozostaje okoliczność, że w ostatnich dekadach

także wyobrazić, aby pedagogika rzeczy mogła w sposób istotny naruszyć ten obraz pedagogiki i stosunku pedagogicznego – tym bardziej, że nie wydaje się posiadać takich zamiarów bądź przesłanek.

Wyjątek stanowić mogłaby wyłącznie sytuacja, w której to sam człowiek przeistoczyłby się w rzecz. Wówczas nie moglibyśmy już mówić ściśle o pedagogice rzeczy jako o nowej perspektywie teoretyczno-badawczej, lecz należałoby uwzględnić ontologiczne przesunięcie się antropologicznych podstaw teorii i praktyk wychowawczo-edukacyjnych. Do takiego właśnie scenariusza, czyli obrazu urzeczowionego człowieka, wydaje się skłaniać myśl transhumanistyczna. Człowieczeństwa nie należy pojmować w kategoriach bezpośrednio internalizacji przez jednostkę kulturowo usankcjonowanego obrazu człowieka. Takie urzeczywistnienie transcendentnej idei oznaczałoby egzystencjalne zamknięcie się jednostki w teraźniejszości, co zaprzeczyłoby przytoczonym wyżej istotnym antropologicznym koncepcjom człowieka jako *homo educandus* i *homo absconditus*. „Doskonały człowiek” – jak zauważa Damberger – byłby zatem bytem zakończonym, czyli w istocie „rzeczą” (Damberger, 2015, s. 129). Innymi słowy: kluczowym aspektem każdej formy humanizmu jest zachowanie stanu nieidentyczności między człowiekiem a jego ideą – czyli człowieczeństwem. Antropologiczny wymóg zachowania nie-tożsamości między faktycznością a ideą stanowi derywat także wcześniej wspomnianej dychotomii między immanencją a transcendencją. Mając na uwadze te wszystkie przesłanki, możemy zaryzykować stwierdzenie, iż z perspektywy nauk o wychowaniu problem z transhumanizmem polega na tym, że stara się on poprzez biotechnologiczne udoskonalenia człowieka przezwyciężyć tę esencjalną dla myśli pedagogicznej dychotomię między faktycznością a ideą oraz immanencją a transcendencją. Spróbuję tę problematykę krótko rozwinąć i nieco zgłębić z perspektywy pedagogicznej antropologii.

Otóż oryginalność oraz wywrotowość transhumanizmu nie wynika z jego nawiązywania do arcyłudzkiego pragnienia wyjścia poza ograniczenia płynące z jestestwa, lecz na tym, że jego zwolennicy starają się na poziomie ontologicznym przezwyciężyć esencjalną dla człowieczeństwa dychotomię między bytem doczesnym a ideą doskonałości. Można by tutaj krytycznie zaznaczyć, że podobne marzenia, odnośnie rzekomego sprowadzenia religijnych ideałów do poziomu faktyczności empirycznej, pojawiały się i znikwały w dziejach ludzkości regularnie – zwłaszcza w nowoczesności, która według Jürgena Habermasa od XVIII wieku jest w nieustannym poszukiwaniu insty-

---

z dużą częstotliwością podkreślana w dyskursie naukowym jest rola relacji międzyosobowych dla emocjonalnego, kognitywnego i społecznego rozwoju ludzkiej podmiotowości (Seichter, 2014, s. 233).

tuczonalnego ekwiwalentu dla utraconej mocy integracyjnej religii (Habermas, 2007, s. 162–163). Jednak według Ji Sun istotna różnica między wcześniejszymi utopiami nowoczesności a współczesnymi postulatami transhumanistycznymi polega na tym, iż postęp genetyki, nanotechnologii, neurologii oraz robotyki spowodował, że po raz pierwszy w historii stoimy przed realną szansą jakościowej zmiany podstawowych parametrów ludzkiego jestestwa (Ji Sun, 2013, s. 30–32). W tym kontekście warto także wspomnieć o najnowszym rozwoju naukowym w zakresie „sztucznej ogólnej inteligencji” (*Artificial General Intelligence*), która dąży do wytworzenia tzw. superinteligencji – czyli artefaktów, których zdolności intelektualne równałyby się bądź nawet docelowo przewyższały ludzkie dyspozycje umysłowe (Goertzel, 2015, s. 56). W tym duchu Nick Bostrom stwierdza, że nasze czasy stoją pod znakiem „ryzyka egzystencjalnego”, różniącym się od dotychczasowych form ryzyka tym, iż postęp naukowo-technologiczny pozwala człowiekowi w sposób nieodwracalny zarówno znacząco podnieść, jak i obniżyć jakość życia ludzkiego (Bostrom, 2013, s. 15–31).

Wracając do problematyki wychowawczo-edukacyjnej: jakościowa różnica między humanistyczną praktyką wychowawczo-edukacyjną a transhumanistycznym ulepszaniem człowieka polega na tym, że w drugim przypadku bezpowrotnie zatracą się fundamentalny dla pedagogiki obraz człowieka jako istoty egzystencjalnie otwartej. Współczesny rozwój naukowo-technologiczny spowodował, że ludzkość zdolna jest zamknąć się w ciasne ramy materialno-fizycznego ulepszania, które wypaczają ideał edukacji jako wyraz ludzkiej zdolności do samokształcenia. Zamiast stopniowo zyskiwać na podmiotowości, człowiek zacząłby samego siebie postrzegać jako materiał do „ulepszania”, stając się w pełni dyspozycyjnym obiektem dla heterogenicznych oddziaływań technologiczno-farmakologicznych<sup>4</sup>. Współczesnym przykładem dla takiej dyspozycyjności jest diagnostyka preimplantacyjna: nie sposób jednoznacznie określić medycznego statusu tej formy diagnostyki, albowiem, obok potencjalnych interwencji leczniczych, umożliwi ona rodzicom także selekcję „właściwego” embriona. Kolejnym rozważanym krokiem w zakresie genetyki byłyby nie tylko selekcja, lecz uprzednie zaprojektowanie

<sup>4</sup> W celu uniknięcia nieporozumień warto zaznaczyć, że także w przypadku „liberalnego”, „indywidualnego” transhumanizmu, w którym jednostka sama decydowałaby o swoich „ulepszeniach”, zatracą się fundamentalny dla pedagogiki obraz człowieka jako bytu w swojej istocie niedyspozycyjnego, nieredukowalnego – słowem: osobowego, personalnego. Także w sytuacji indywidualnego doboru rozmaitych optymalizacji cielesnych mielibyśmy do czynienia z autoreifikacją jednostki, czyli samouprzedmiotowaniem człowieka.

embriona, tzn. wyposażenie go w cechy pożądane przez rodziców (Damberger, 2015, s. 134).

Stefan Lorenz Sorgner przekonuje, iż takie zabiegi nie stałyby zasadniczo w sprzeczności z działaniami wychowawczo-edukacyjnymi, albowiem w obu przypadkach rodzice dążyliby do ulepszenia stanu (zdrowotnego, umysłowego, sprawnościowego itd.) swojego dziecka – tyle że odmiennymi metodami (Sorgner, 2015, s. 33). Zdaniem Sorgnera każda forma edukacji stanowi rodzaj ulepszenia – współczesne technologie są jedynie bardziej precyzyjne od klasycznych działań pedagogicznych, gdyż bezpośrednio interweniują w ciało dziecka, wychowanka bądź ucznia. Można by więc uznać, iż transhumanizm stanowi jedynie nowy, bardziej zaawansowany etap humanizmu renesansowego, który także marzył o ludzkim (samo)udoskonaleniu. Jednak lansowana przez transhumanizm dyspozycyjność cielesna człowieka dla bezpośrednich interwencji biotechnologicznych sprawiłaby, że zgodnie z tą koncepcją człowiek nie mógłby stawiać oporu przed ingerencjami w jego ciało, co z kolei, jak zwraca uwagę Marta Soniewicka, mogłoby prowadzić do „alienacji woli”:

Gdybyśmy zostali uwarunkowani genetycznie do nieodczuwania strachu, nie znaczyłoby to wcale, że jesteśmy wyposażeni w cnotę odwagi, gdyż brak odczuwanego strachu nie wynikałby z naszego pragnienia odwagi. Moglibyśmy wręcz cierpieć, niczym Wagnerowski Zygfryd, z tego powodu, że nie możemy odczuwać lęku (Soniewicka, 2015, s. 47).

Niezdolność stawiania oporu oraz aprioryczne uprzedmiotowienie człowieka wydaje się zasadniczo odróżniać transhumanistyczny postulat ulepszania od moralno-etycznych podstaw wychowania i edukacji: o ile bowiem pedagogiczna koncepcja rozwoju osobowości dąży do wzrostu podmiotowości i niezależności wychowanka, o tyle przesłanki transhumanistyczne wydają się implikować coraz większe uzależnienie ciała ludzkiego od zewnętrznych interwencji biotechnologicznych. Jednak biotechnologiczne interwencje w żaden sposób nie przygotowywały człowieka do uzyskania statusu podmiotowości – wprost przeciwnie: zakładając, że mimo tych heterogenicznych interwencji zachowałaby się namiastka wolnej woli, egzystencja człowieka-cyborga zostałaby w sposób aprioryczny zredukowana do wyboru właściwych dla siebie biotechnologicznych ulepszeń.

W takiej sytuacji to nie troska o rozwój osobowości jako wartości autotelicznej, lecz instrumentalne dostosowanie człowieka do systemowych (politycznych, ekonomicznych, kulturowych) wymogów życia społecznego stałoby się celem interwencji, które zastąpiłyby znaczną część instytucji pedagogicz-

nych. Zamiast z obiecującą pedagogiką rzeczy, mielibyśmy więc do czynienia z mnogością procesów urzeczowienia człowieka.

### Wnioski

Marcin Garbowski słusznie zauważa, że dużo bardziej zasadnicza, aniżeli pytania dotyczące możliwości zrealizowania transhumanistycznych wizji przyszłości, wydaje się „dyskusja, która toczy się na gruncie etyki, dotycząca antropologicznych podstaw doskonalenia człowieka oraz konsekwencji społecznych tego rodzaju działań” (Garbowski, 2015, s. 37). W niniejszym artykule starałem się wykazać, iż techno-progresywny postulat ulepszania człowieka, poprzez biotechnologiczne interwencje w ciało ludzkie, jest zarówno na poziomie epistemologicznym, jak i na poziomie etycznym niekompatybilny z myślą pedagogiczną ugruntowaną na obrazach człowieka jako *homo absconditus* i *homo educandus*. Z tego powodu istotne wydaje się przekazanie oraz wskrzeszenie stanowiska pedagogicznego na gruncie dyskursu transhumanistycznego, albowiem zwolennicy biotechnologicznego udoskonalania człowieka traktują drogę rozwojową jednostki wyłącznie w kategoriach środka do celu, a nie jako cel sam w sobie. Tutaj szczególnie ważne wydaje się spostrzeżenie, iż nawet częściowe urzeczywistnienie transhumanistycznych przesłanek w życiu społecznym zaprzeczałoby praktyce pedagogicznej oraz interpersonalnemu stosunkowi pedagogicznemu jako wartościom autotelicznym, a także mogłoby anonsować kres obrazu człowieka jako osoby zdolnej do świadomego i podmiotowego samokształcenia.

Chciałbym na koniec podkreślić, iż prezentowana tutaj pesymistyczna diagnoza bynajmniej nie wynika z apriorycznego sceptycyzmu autora wobec techno-progresywnych koncepcji przyszłości jako takich. Myśl pedagogiczno-antropologiczna nie wyklucza przecież uznania podmiotowej roli przedmiotów w kontekście wychowawczo-edukacyjnym – o czym świadczy przywołana w niniejszym tekście koncepcja pedagogiki rzeczy. Istotą problemu nie jest, proponowana przez transhumanizm, aplikacja najnowszej technologii do procesu kształcenia, lecz konsekwentna redukcja tego procesu do statusu bycia wyłącznie środkiem do poprawienia psychofizycznej kondycji ludzkiego organizmu. Tym samym ryzyko związane z transhumanizmem nie tkwi w koncepcji upodmiotowienia rzeczy, lecz w idei biotechnologicznego uprzedmiotowienia ciała ludzkiego poprzez inżynierię farmakologiczno-genetyczną, która – co by wymagało dalszych rozważań – mogłaby się wiązać z nowymi formami inżynierii społecznej. Dlatego tym bardziej niepokojąca wydaje się nieobecność głosu pedagogicznego w prezentowanym tutaj skrótowo dyskursie techno-progresywnym, albowiem – jak zaznaczyłem

wcześniej – nawet cząstkowa realizacja kluczowych przesłanek transhumanistycznych, w postaci interwencji w ludzki układ psychofizyczny, mogłaby już w niedalekiej przyszłości doprowadzić do załamania się zarówno kognitywnych, jak i aksjologicznych podstaw samej pedagogiki jako takiej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Becker, P. von (2015). *Der neue Glaube an die Unsterblichkeit. Transhumanismus, Biotechnik und digitaler Kapitalismus*. Wien: Passagen Verlag.
- Bostrom, N. (1998). Letter from Utopia. *Journal of Evolution and Technology*, nr 1(19), s. 67–72.
- Bostrom, N. (2013). Existential Risk Prevention as Global Priority. *Global Policy*, nr 1(4), s. 15–31.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przekł. H. Machoń. Kraków: WAM.
- Brooke, J. H. (2005). Visions of Perfectibility. *Journal of Evolution and Technology*, nr 2(14), s. 1–12.
- Chutorañski, M., Makowska, A. (2016). Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych. *Parezja*, nr 5, s. 66–78.
- Damberger, T. (2015). Erziehung, Bildung und pharmakologisches Enhancement. *Aufklärung und Kritik: Zeitschrift für freies Denken und humanistische Philosophie*, nr 3(54), s. 129–139.
- Damberger, T. (2013). Mensch 2.0 – Das Ende der Bildung. *Pädagogische Rundschau*, nr 5, s. 535–552.
- Ferrando, F. (2013). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations, Existenz. *An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*, t. 8, nr 2, s. 26–32.
- Fukuyama, F. (2004). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przekł. B. Pietrzyk. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Garbowski, M. (2015). Transhumanizm. Geneza – założenia – krytyka. *Ethos*, nr 3 (111), s. 23–41.
- Głowacka, P., Kowalska, K., Walkowiak, H., Janczarczyk, M., Klichowski, M. (2015). Jaka wizja edukacji wyłania się z transhumanistycznego chaosu. *Podstawy Edukacji*, t. 8, s. 155–171.
- Goertzel, B. (2015). Superintelligence: Fears, Promises and Potentials. *Journal of Evolution and Technology*, nr 2 (24), s. 55–87.
- Greely, H., Campbell, P., Sahakian, B., Harris, J., Kessler, R.C. (2008). Towards Responsible Use of Cognitive-Enhancing Drugs by the Healthy. *Nature*, t. 456(7223), s. 702–705.
- Habermas, J. (2007). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przekł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Hopkins, P. D. (2008). A Moral Vision for Transhumanism. *Journal of Evolution and Technology*, nr 1(19), s. 3–7.
- Ji Sun, M. (2013). Transhumanismus und Gesellschaft. W: M. Ji Sun, A. Kabus (red.), *Reader zum Transhumanismus* (s. 29–60). Norderstedt: Books on Demand.
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lipowicz, M. (2015). Od transcendencji człowieka do transgresji człowieczeństwa. Próba filozoficzno-socjologicznej konceptualizacji transhumanizmu. *Ethos*, nr 3(111), s. 57–80.
- More, M. (2010). The Overhuman in the Transhuman. *Journal of Evolution and Technology*, nr 1(21), s. 1–4.
- More, M. (2013). The Philosophy of Transhumanism. W: M. More, N. Vita-More (red.), *The Transhumanist Reader* (s. 1–17). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Nowicki, T. (2016). Technologiczne transpozycje podmiotu i pracy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 19, nr 74 (2), s. 53–66.



- Quednow, B. B. (2010), Neurophysiologie des Neuro-Enhancements: Möglichkeiten und Grenzen. *SuchtMagazin*, nr 2 (35. Jg.), s. 19–26.
- Seichter, S. (2014). Pädagogische Beziehungsformen. W: C. Wulf, J. Zirfas (red.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (s. 227–236). Wiesbaden: Springer.
- Sorgner, S. L. (2009). Nietzsche, the Overhuman, and Transhuman. *Journal of Evolution and Technology*, nr 1 (20), s. 29–42.
- Sorgner, S. L. (2015). The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities. *Journal of Evolution and Technology*, nr 1 (25), s. 31–48.
- Stróżewski, W. (1993). O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych). W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (s. 52–58). Kraków: WAM.
- Wulf, C., Zirfas J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. W: C. Wulf, J. Zirfas (red.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (s. 9–26). Wiesbaden: Springer.

## SUMMARY

### Anthropos 2.0 – from a pedagogy of objects to the objectification of the human being?

The aim of the article is presentation, short elaboration and critique of the pedagogical implications of transhumanism. My hypothesis is that it is valid to refer to the crucial postulates of this techno-progressive movement, which is contemporary gaining popularity within the pop culture and academic society, as an attempt to objectify the human being. This process would consist of biotechnological interventions aiming at perfection of the human body, which—as I will try to indicate—would clash with both the basic ideas and assumptions of humanistic education and the conception of pedagogy of things as well. In the first part I will elaborate the crucial transhumanist conception of “human enhancement” and the notion of human perfection. In the second part I will refer these ideas to the fundamental pedagogical images of a man as *homo absconditus* and *homo educandus*. The results of my reflections can be perceived as an enunciation of the exigency for establishing a broad pedagogical debate on the possibilities and dangers deriving from transhumanism, since even a partial realization of its postulates could eventually lead to a breakdown of crucial principles of educational praxis.

KEY WORDS: transhumanism, “human enhancement”, pedagogy of things, perfection, humanistic education, the image of a man.