

*Markus Lipowicz**
Kraków

Wychowanie czy ulepszenie? O antychrześcijańskich korzeniach i pedagogicznych implikacjach transhumanizmu

Wprowadzenie – od ekskluzywnego humanizmu do transhumanizmu

Specyfika ludzkiego bytowania, jak przekonuje Marian Nowak, polega na jego teleologicznym zorientowaniu egzystencjalnym: „Człowiek nie potrafi przeżyć (...) działając tylko w ramach odpowiadania na potrzeby chwili i w kontakcie z bezpośrednią rzeczywistością, lecz potrzebuje perspektywy własnej egzystencji – tej biegnącej ku przyszłości i tej zachowującej pamięć przeszłości”¹. Kierunek oraz sposób ujmowania celowości oraz sensu ludzkiej egzystencji są uwarunkowane przez porządek aksjologiczny, w którym dana jednostka dorasta i się rozwija. Albowiem to właśnie kultura określa antropologiczne horyzonty oraz ideały wychowania, które wraz z rozwojem cywilizacyjnym ulegają istotnym przesunięciom i zmianom:

Zrozumienie tego, kim jest człowiek, było celem wysiłków wielu epok i wielu badaczy. W historii tych poszukiwań ukształtowały się między innymi kon-

* Dr Markus Lipowicz jest adiunktem w Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Adres: Akademia Ignatianum w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: markus.lipowicz@onet.eu.

¹ Marian Nowak, „Czy wychowanie bez celu?”, *Paedagogia Christiana* 1 (2012): 49.

cepcje człowieka jako: *l'hôme machine* (człowiek maszyna), *homo sapiens* (człowiek myślący), *homo oeconomicus* (człowiek, którego wartość mierzona jest tym, co posiada), *homo creator* (człowiek twórca), *homo faber – homo laborans* (człowiek pracownik); *homo Dei* (człowiek Boży)².

We współczesnej, płynnej i pluralistycznej kulturze ponowoczesnej niezwykle trudno uchwycić jeden obowiązujący obraz człowieka, który zarazem określałby uniwersalnie obowiązujący ideał wychowania. W związku z tym jedną z najbardziej adekwatnych koncepcji wyrażających kondycję współczesnej sytuacji wychowawczej stanowi „ekskluzywny humanizm”, którego główny cel – jak zauważają Klaudyna Bociek i Danuta Wajsprych w nawiązaniu do myśli Charlesa Taylora – stanowi rozkwit oraz ulepszenie indywidualnego życia ludzkiego³. Z perspektywy antropologicznej oraz socjologiczno-pedagogicznej specyfika ekskluzywnego humanizmu zdaje się polegać na tym, że cały porządek aksjologiczny, a wraz z nim także sposób funkcjonowania kluczowych instytucji społecznych, ukierunkowany zostaje w ten sposób, aby służył on zachowaniu oraz zabezpieczeniu dobrostanu i dobrego samopoczucia (*well-being*) jednostki, której samorealizacja w postaci „ulepszenia życia” (*enhancing life*) staje się najwyższą wartością kulturową⁴. Warto dodać, że jako ruch świecki humanizm ekskluzywny konsekwentnie przeciwstawia się pogładowi, jakoby sens życia ludzkiego posiadał wymiar transcendentny i konsekwentnie staje do walki ze wszystkim, co mogłoby na poziomie doraźnym, ziemskim, fizycznym umniejszyć dobre samopoczucie jednostki – cierpieniem, starzeniem się i śmiercią⁵.

Powyższe spostrzeżenia dotyczące problematyki celów wychowawczych w kontekście współczesnej, aksjologicznie zróżnicowanej kultury nabierają dodatkowego znaczenia, gdy zestawimy je z innym, coraz bardziej popularnym nurtem intelektualnym, który zdaje się właśnie na gruncie humanizmu ekskluzywnego rozwijać i który tworzy nowy rodzaj teleologii egzystencjalnej człowieka, ukierunkowanej na przekroczenie dotychczasowych horyzontów zarówno antropologicznych, jak i pedagogicznych. Tym ruchem jest *transhumanizm*. Pod tą nazwą kryje się mnogość rozmaitych prądów intelektualno-kulturowych, których wspólnym filozoficznym mianownikiem

² Tamże, 55.

³ Klaudyna Bociek, Danuta Wajsprych, „Exclusive humanism as a challenge for moral-ethical upbringing”, *Horyzonty Wychowania* 33 (2016): 41.

⁴ Tamże, 42, 46.

⁵ Tamże, 46.

jest promowanie aplikacji najnowszych technologii w celu „ulepszenia” (*enhancement*) umysłowej, psychicznej i fizycznej wydolności ludzkiego organizmu. Pojęcie „ulepszenia” jest tutaj kluczowe, albowiem to, co istotnie odróżnia transhumanizm od innych form humanizmu, wyraża się – jak przekonuje Max More – w gotowości wyjścia poza kulturowe ograniczenia tradycyjnych form edukacji na rzecz przewyżczenia naturalnych ograniczeń poprzez biotechnologiczne ingerencje w ciało ludzkie⁶. Jednak to bynajmniej nie samo „dążenie do poprawy jakości życia gatunku ludzkiego” decyduje o ideowej specyfice transhumanizmu, jak zwraca uwagę Krzysztof Adamski, lecz pragnienie wytworzenia nowego, rzekomo „lepszego” gatunku postludzkiego w postaci „nieśmiertelnych hybryd złożonych z człowieka i urządzeń elektronicznych”⁷. W tym sensie warto podkreślić, „że transhumanizm aspiruje do wyższej pozycji niż inżynieria biotechnologiczna, gdyż głosi zmianę natury ludzkiej na postludzką”⁸.

Diagnoza Adamskiego koreluje ze stwierdzeniem Nicka Bostroma – obok Maxa More’a jednego z czołowych przedstawicieli myśli transhumanistycznej – że najwyższą wartość transhumanizmu stanowi właśnie eksploatacja „sfery posthumanistycznej”⁹. Jak to rozumieć?

Wielu transhumanistów chce podążać w życiu drogą, która prędzej czy później doprowadzi ich do tego, że staną się postludźmi: pragną uzyskać intelektualne szczyty, których nikt do tej pory nie osiągnął. Chcą być odporni na choroby, wiecznie młodzi i pełni życia. Chcą mieć władzę nad własnymi pragnieniami, emocjami i stanami psychicznymi, nie odczuwać zmęczenia czy negatywnych myśli. Chcą mieć większą zdolność przeżywania przyjemności, miłości, wrażeń estetycznych. Odczuwać nowe świadome doznania, niedostępne zwykłym ludziom¹⁰.

⁶ Max More, „The Philosophy of Transhumanism”, w: *The Transhumanist Reader*, red. Max More, Natasha Vita-More (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013), 4.

⁷ Krzysztof Adamski, „Transhumanizm – między utopią biotechnologii a gnozą”, *Roczniki Teologii Moralnej* 59 (2012): 106.

⁸ Tamże, 107.

⁹ Nick Bostrom, „Transhumanist Values”, *Journal of Philosophical Research* 30 (2005), Issue Supplement: 8.

¹⁰ The Transhumanist FAQ. A General Introduction, Version 2.1 (2003): <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf> (dostęp: 21.11.2017). Polskie tłumaczenie angielskiego oryginału niniejszego fragmentu pochodzi z pracy Kamila Szymańskiego. Por. Kamil Szymański, „Transhumanizm”, *Kultura i wartości* 13 (2015): 136.

Przemiana natury ludzkiej oznaczałaby więc zapanowanie nad procesami biologicznymi, na które dotychczas z powodów faktycznych lub etycznych nie mieliśmy żadnego bądź bardzo ograniczony wpływ. Jednak w duchu świeckiego humanizmu ekskluzywnego i w całkowitej zgodzie z ponowoczesną kondycją kulturową, której ideowym fundamentem wciąż pozostaje nietzscheańskie ogłoszenie „śmierci Boga”, transhumanizm może sobie współcześnie rościć pretensje, aby z człowieka uczynić postludzka istotę, której jestestwo nie tylko przestałoby się mieścić w granicach kategorii antropologicznych, ale która ponadto zajęłaby pozycję sprawczą, dotychczas zarezerwowaną wyłącznie dla Boga¹¹.

Mając na uwadze powyższe ustalenia, nie powinno zbytnio dziwić, że większość zwolenników transhumanizmu deklaruje się jako ateści i agnostycy¹². More wyraził techno-progresywną agendę takimi oto słowami: „Koniec z bogami, koniec z wiarą, koniec z lęklwym powstrzymywaniem się. Wyrwijmy się z naszych starych form, naszej ignorancji, naszej słabości i naszej śmiertelności. Przyszłość jest nasza”¹³. Z kolei zdaniem Raya Kurzweila osią nadchodzących konfliktów społeczno-kulturowych będą najbardziej fundamentalne zagadnienia ontologiczne i egzystencjalne, jak kwestie śmiertelności i nieśmiertelności, sensu życia ludzkiego oraz inteligibilność wszechświata¹⁴.

Niewątpliwie, od odpowiedzi na te i inne pytania zależeć będzie nasze rozumienie tego, co „ludzkie” – nasz obraz człowieka. Z kolei od przyjęcia takiego bądź innego obrazu człowieka zależeć będzie kształt przyszłych działań wychowawczo-edukacyjnych, które we współczesnej kulturze zachodniej stopniowo dystansują się od chrześcijańskiej filozofii człowieka. Dlatego chciałybym w niniejszym artykule przedstawić antychrześcijański charakter myśli transhumanistycznej z perspektywy antropologiczno-pedagogicznej oraz krytycznie przeanalizować jej potencjalne implikacje dla

¹¹ Steve Fuller, Veronika Lipińska, *The Proactionary Imperative: A Foundation for Transhumanism* (Basingstoke: palgrave Macmillan, 2014).

¹² James Hughes, „Contradictions from the Enlightenment Roots of Transhumanism”, *Journal of Medicine and Philosophy* 35 (2010): 622–640. Gwoli rzetelności trzeba koniecznie zwrócić uwagę, że istnieją także religijne zgrupowania transhumanistyczne, jak choćby mormońskie stowarzyszenie transhumanistyczne (Mormon Transhumanist Association).

¹³ Max More, “Transhumanism: Towards a futurist philosophy”, *Extropy* 6 (1990): 11. W oryginale: “No more gods, no more faith, no more timid holding back. Let us blast out of our old forms, our ignorance, our weakness, and our mortality. The future is ours”.

¹⁴ Ray Kurzweil, *The Singularity is Near: When Humans transcend Biology* (New York: Penguin, 2006), 370.

współczesnych i przyszłych celów wychowania. Twierdzą, że transhumanizm redukuje wielowymiarowe działanie pedagogiczne do wąsko pojętej problematyki „ulepszenia”, co z kolei prowadzi do forsowania zdepersonalizowanego obrazu człowieka. Biorąc pod uwagę fakt, że współcześnie transhumanistyczne motywy oraz estetyka stanowią stałą część młodzieżowego „świata życia” (*Lebenswelt*), zwłaszcza w zakresie bardzo popularnych filmów i gier komputerowych, warto rozważyć ich sposoby redefinicji sensu egzystencji ludzkiej. W tym sensie możemy zaryzykować stwierdzenie, iż krytyczna refleksja nad transhumanizmem jako fenomenem kulturowym mogłaby ponownie ożywić dyskusje nad aktualnością chrześcijańskiego obrazu człowieka oraz przyszlnością chrześcijańskich ideałów wychowania.

1. Wychowanie jako „techniczne ulepszenie”? O różnicy między działaniem a wytwarzaniem

Choć bezpośredni związek między transhumanizmem a filozofią Fryderyka Nietzschego pozostaje kwestią sporną¹⁵, to raczej większym wątpliwościom nie wydaje się ulegać pogląd, iż współczesny ruch techno-progresywny opiera się na z gruntu antychrześcijańskim obrazie człowieka, zgodnie z którym byt ludzki składa się „wyłącznie z części cieleśnych i wzorców, które formują jego ciało oraz mózg”, a człowiek okazuje się być całkowicie „pozbawiony pierwiastka nie-naturalnego, na przykład duszy czy nieśmiertelnego umysłu”¹⁶. Ten fundamentalny sprzeciw wobec „dualistycznej antropologii” chrześcijańskiej stanowi – jak podkreśla Sorgner – jedną z najbardziej istotnych przesłanek całego ruchu techno-progresywnego¹⁷. W jej miejsce transhumanizm stawia „antropologię relacyjną”, zgodnie z którą człowiek stanowi wypadkową tych samych procesów ewolucyjnych, które ukształtowały wszystkie inne istoty tej ziemi. Według takiej perspektywy jestestwo ludzkie przestaje się kategorialnie różnić od innych istot, a różnice między poszczególnymi sposobami bytowania w świecie (ludźmi, zwierzętami, roślinami, kamieniami itd.) stają się stopniowe¹⁸. Taki zgoła antyhumana-

¹⁵ Nick Bostrom, „A History of Transhumanist Thought”, *Journal of Evolution and Technology* 14 (2005): 4.

¹⁶ Grzegorz Hołub, „Transhumanizm a koncepcja osoby”, *Ethos* 111 (2015): 87.

¹⁷ Stefan Lorenz Sorgner, *Transhumanismus: „die gefährlichste Idee der Welt”!?* (Freiburg im Breisgau, Herder, 2016), 10.

¹⁸ Tamże, 27.

nistyczny i materialistyczny obraz człowieka jako wytworu bezosobowych oraz nieintencjonalnych procesów ewolucyjnych upoważnia ludzkość, zdaniem zwolenników transhumanizmu, do tego, aby przekroczyć dotychczasowe granice gatunkowe i dążyć do zapanowania nad nieprzyjaznym, okrutnym światem, czyli stać się jego panem (*Herr werden*)¹⁹. Nieprzypadkowo Sorgner przedstawia taki rozwój ludzkości jako analogiczny do rozwoju dziecka, które poprzez wychowanie uczy się stopniowo panować nad własnym życiem, co z kolei prowadzi do względnego uniezależnienia się od bezpośredniego wpływu środowiska. Przyjrzyjmy się więc tej rzekomej analogii między wychowaniem a biotechnologicznym ulepszaniem.

Wśród „bioliberalnych” zwolenników transhumanizmu przeważa pogląd, że genetyczne manipulacje stanowią jedynie rozszerzenie tradycyjnych technik wychowawczych²⁰. W tym celu niemiecki filozof powołuje się na niezwykle wpływową monografię Johna A. Robertsona *Children of Choice*, którą bez większej przesady nazwać można *Summą* bioetycznego liberalizmu²¹. Robertson sugeruje, że „wolność prokreacyjna”, to znaczy kontrola nad reprodukcją – między innymi poprzez aborcję, zapłodnienia pozaustrojowe, macierzyństwo zastępcze bądź tworzenie embrionów dla potrzeb badań naukowych – jest kluczowa dla samookreślenia (*crucial self-defining experience*) jednostki i w związku z tym niezbędna dla zachowania osobistej tożsamości, godności oraz sensu życia²². Z tego punktu widzenia, jak przekonuje autor *Children of Choice*, reprodukcja jest przede wszystkim sprawą oraz interesem jednostki, a nie społeczeństwa²³. Takie ujęcie wolności indywidualnej zdaniem Robertsona oznacza, że Państwo powinno nie tylko zagwarantować jednostce możliwość decydowania o życiu bądź śmierci potomstwa (in vitro, aborcja), ale ponadto potencjalni rodzice powinni zyskać prawo do wywierania celowego, biomedycznego wpływu na rozwój swoich dzieci, na przykład poprzez selekcje embrionów²⁴. W tym sensie, jak krytycznie zauważa Gilbert Meilaender, wolność reprodukcyjna okazuje się być przede wszystkim prawem do negacji życia, to znaczy prawem do od-

¹⁹ Tamże, 28.

²⁰ Tamże, 156.

²¹ Gilbert Meilaender, „Products of the Will: Robertson’s Children of Choice”, *Washington and Lee Law Review* 52 (1995): 173.

²² John A. Robertson, *Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies* (Princeton: Princeton University Press, 1994), 4, 24, 31.

²³ Tamże, 22.

²⁴ Tamże, 152.

rzucenia konkretnego potomstwa, na przykład chorego, niezdolnego, umysłowo bądź fizycznie ograniczonego²⁵. Odrzucenie to może mieć dwojakie skutki: albo istota zostaje w pełni odrzucona (np. przez aborcję lub selekcję zarodków) lub przetworzona (np. przez manipulację genetyczną).

Ideową podstawą tej koncepcji jest pogląd, iż wolność ludzka wyraża się wyłącznie poprzez indywidualny „wybór” środków manipulacji naturą. Kontrowersyjność tego podejścia polega na tym, iż do tej natury jako przedmiotu manipulacji zaliczane są zarodki ludzkie, albowiem zdaniem Robertsona embriony, podobnie zresztą jak zwierzęta, nie posiadają zdolności rozumnego decydowania o swoim życiu i w związku z tym nie mogą posiadać statusu bycia osobą²⁶. Zadziwiające wydawać się może to, że do kategorii natury jako przedmiotu manipulacji Robertson nie zalicza także małych dzieci, albowiem one przecież także zazwyczaj posiadają bardzo ograniczone umiejętności podejmowania racjonalnych decyzji. W ten sposób, jak mi się zdaje, myśl Robertsona – prawdopodobnie mimowolnie – sugeruje możliwość wykluczenia wielu innych istot poza kategorię człowieczeństwa, na przykład jednostek umysłowo opóźnionych w rozwoju lub psychicznie chorych.

Czy człowiek umysłowo niedołączny nie jest z tego punktu widzenia jedynie niewydolnym organizmem, niezdolnym do podejmowania racjonalnych decyzji? Czy zgodnie z naturalistycznym oraz indywidualistycznym obrazem człowieka nie mielibyśmy więc prawa decydować „za niego”, to znaczy uznać, że jako niewydolny organizm powinien zostać ulepszony lub – w razie niepowodzenia – unicestwiony? Oczywiście, nie sposób przy tak postawionych pytaniach nie pomyśleć o ideologiach będących intelektualnym rezerwuarem dla największych zbrodni przeciwko ludzkości XX wieku. Gwoli ścisłości warto zwrócić uwagę na fakt, że samo pojęcie „człowieczeństwa” wydaje się dla autora *Children of Choice* nie stanowić jakiegokolwiek punktu odniesienia. Wydaje się, iż z samego faktu technologicznej możliwości uzyskania określonego efektu Robertson wyciąga wniosek co do etycznej legitymizacji tego czynu. Takie podejście implikuje obraz człowieka, zgodnie z którym istota ludzka jest bytem *teleologicznym* – bytem nieustannie zmierzającym do wytwarzania czegoś, co przybliżyłoby jego egzystencję do przewyższającego obecną kondycję jestestwa stanu bytowania²⁷. Jednakże – jak słusznie zaznacza Meilaender – ludzka zdolność do wy-

²⁵ Meilaender, „Products”, 180–181.

²⁶ Robertson, *Children*, 51.

²⁷ Meilaender, „Products”, 190.

tworzenia rozmaitych rzeczy w celu polepszenia swojej kondycji egzystencjalnej bynajmniej nie wyczerpuje samej problematyki człowieczeństwa. Tożsamość jednostki jest w sposób fundamentalny określona przez relacje społeczne²⁸. I to właśnie na gruncie relacji interpersonalnych jednostka zyskuje zdolność dostrzegania swojego człowieczeństwa w postaci godności zarówno własnej, jak i cudzej.

Godność jednostki nie wyraża się zdolnością wytwarzania cze­gokolwiek, lecz jej działalnością względem samej siebie oraz innych²⁹. Innymi słowy: człowiek jest nie tylko istotą „wytwarzającą” (*maker*) lub „kształtującą” (*fashioner*) swoje otoczenie, ale przede wszystkim jest „aktorem”, to znaczy podmiotem zdolnym do działania (*action*). „Działanie” tym się istotnie różni od „wytwarzania”, że nie jest ono wyłącznie określone poprzez obrany cel (*telos*), lecz poprzez sens (*logos*). Innymi słowy: człowiek to istota, która jest w stanie odkrywać, nadawać oraz potwierdzać sens swoich działań niemieszczących się w celowo zdefiniowanej aktywności instrumentalnej. Owe sensory nie wyrażają się głównie w materialnych wytworach, lecz przede wszystkim w warstwie kulturowej – na poziomie symbolicznym.

Nie ulega wątpliwości, iż sens wychowania nie wyraża się w skuteczności wytwarzania takiej bądź innej jednostki lub osobowości, lecz w samym (współ)działaniu ludzkim. Przyjęty w kontekście pedagogicznym obraz człowieka jako ideału wychowawczego nie stanowi bezpośredniego celu produkcji, lecz określa symbolicznie wyrażony sens jego rozwoju. Z perspektywy pedagogicznej, opartej na personalistycznej wizji człowieka, jednostka nigdy nie jest prostym wytworem innych jednostek. To, co „ludzkie”, nie wyraża się bowiem w jakimkolwiek procesie celowo-racjonalnym, lecz w czynie, który – jak podkreśla Ignacy Dec za Karolem Wojtyłą – „jest ‘oknem’, przez które mamy wgląd w osobę”³⁰. Człowiek to – z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego – nie tylko indywidualna substancja, lecz osoba, która doświadcza swojej własnej podmiotowości w działaniu³¹. Nieredukowalność człowieka wyraża się w jego potencjale przeżywania same-

²⁸ Tamże, 190–191.

²⁹ Tamże, 191.

³⁰ Ignacy Dec, „Humanizmy i ich roszczenia w wyjaśnianiu człowieka”, w: *Błąd antropologiczny*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003), 67.

³¹ Grzegorz Holub, „Karol Wojtyła on the metaphysics of the person”, *Logos i Ethos* 39 (2015): 102–103.

go siebie jako bytu sprawczego, czyli jako istoty samo-stanowiącej³². Jak zwraca uwagę Ewa Łatacz: „Samostanowienie jest wyłącznie ludzką rzeczywistością, bo nie występuje ona poza człowiekiem w otaczającym nas świecie. Przez samostanowienie struktura czynu ludzkiego ma charakter autoteleologiczny”³³. Ta specyficznie ludzka dynamika personalnej aktywności samostanowienia nie będzie jednak należycie rozumiana, gdy będziemy ją zawężać do wymiaru indywidualnego, albowiem rozwój osobowy polega nie tyle na aktywności jednostkowej, ile na społecznych *inter*-akcjach.

To właśnie zdolność osobowego samostanowienia w szerokim kontekście interpersonalnych interakcji określa fundament pedagogicznego obrazu człowieka. Możemy zatem zaryzykować hipotezę, iż błąd antropologiczny naturalizmu polega na tym, iż dostrzega w człowieczeństwie „tylko” symbolicznym nałożoną na biologiczną rzeczywistość społeczną konstrukcję ideową. Taki właśnie lekceważący stosunek do człowieczeństwa jako wtórnej konstrukcji ideowej wydaje się przyjmować sam Robertson, a za nim cały dyskurs eugeniki liberalnej oraz transhumanizmu. Zwraca na to między innymi uwagę Katarzyna Szymala³⁴, która stwierdza, że neoliberalny, technologiczny oraz eugeniczny dyskurs redukuje sens edukacji do bycia jedynie narzędziem do osiągnięcia wymiernych celów i wyników. „W tej perspektywie”, jak diagnozuje Szymala, „mieści się przede wszystkim (jeśli nie jedynie) aktywność podmiotu nastawiona na konfrontację, policzalność i wymierzalność efektów, czyli swego rodzaju działanie zewnętrzne”³⁵.

W naturalizmie zatracza się pojęcie osoby, której rozwój i samostanowienie w sposób esencjalny związane są z symboliczną sferą działań interpersonalnych. Meilaender zauważa, że takie naturalistyczne i materialistyczne podejście zdaje się ignorować, jak konstytutywnym oraz autoteleologicznym aspektem życia ludzkiego jest sfera symboliczna jako społeczno-kulturowa podstawa indywidualnego samostanowienia³⁶. Albowiem w odróżnieniu od jednostkowych pragnień, decyzji i wyborów symbole nie tyle wyrażają partykularne myśli bądź refleksje indywidualne, ile określają społeczny hory-

³² Por. Karol Wojtyła, *Osoba i czyn* (Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1985), 122.

³³ Ewa Łatacz, „Osoba i czyn Karola Wojtyły przesłaniem dla personalistycznej filozofii wychowania”, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Sztobryn, Bogusław Śliwowski (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003), 114.

³⁴ Katarzyna Szymala, „Działanie człowieka jako kategoria różnicująca i jej implikacje dla pedagogiki”, *Forum Pedagogiczne* 2 (2015): 63–75.

³⁵ Tamże, 65.

³⁶ Meilaender, „Products”, 194.

zont osobowego samostanowienia, czyli granice tego, co w ogóle może być pomyślane o człowieku *jako człowieku*.

Twierdzenie, jakoby człowieczeństwo było „tylko” ideą, wydaje się zupełnie lekceważyć fakt, iż to, co „ludzkie”, wyraża się na poziomie interakcji symbolicznej, na poziomie słowa – *logosu*. Jak podkreśla Meilaender: jeśli będziemy myśleć o symbolach w sposób lekceważący, to odetniemy się od obrazu człowieka jako *animal symbolicum* i zapomnimy, że to właśnie pojęcia, znaczenia, metafory, idee oraz ideały nadają ludzkim czynom określony sens³⁷. Innymi słowy: zamiast twierdzić, że człowieczeństwo jest „tylko” symbolem, należałoby powiedzieć, że jest „aż” symbolem. Na podstawie powyższego chciałbym zaproponować nieco ryzykowną hipotezę: twierdząc, że pod przykrywką „antropologii relacyjnej” zarówno eugenika liberalna, jak i transhumanizm *de facto* nie posiadają żadnego obrazu człowieka, to znaczy nie proponują żadnej antropo-*logii*. Środowisko techno-progresywne nie tyle promuje alternatywną wobec chrześcijaństwa i zachodniej tradycji metafizycznej filozofię człowieka, ile redukuje ludzki byt do świata technologicznie przetwarzanych surowców biologicznych. Mamy więc do czynienia z ruchem intelektualnym, w którym pojęcie człowieka, *anthropos*, straciło swój *logos*, czyli sens. Jako że człowiek stanowi tutaj coś w rodzaju materiału do obróbki, wszelka działalność pedagogiczna traci swoją dotychczasową teleologię – staje się ona jedynie mniej lub bardziej zbędnym dodatkiem do coraz bardziej zaawansowanego programu technologicznego „ulepszenia człowieka” (*Human Enhancement*), którego głównym celem jest wytworzenie „postczłowieka” – a ściśle rzecz ujmując: postludzkiego organizmu. Rzekoma analogia między wychowaniem a technologicznym „ulepszaniem” wydaje się więc z gruntu błędna, gdyż mamy tutaj do czynienia z dwoma odrębnymi, niekompatybilnymi systemami ideowymi, które wywodzą się z dwóch jakościowo odmiennych obrazów człowieka.

Środowisko techno-progresywne wydaje się ignorować fakt, iż bagatelizowanie fundamentalnej różnicy między „zawsze ludzkim” *działaniem* a „niekoniecznie ludzkim” *wytwarzaniem* powoduje, że transhumanizm wymyka się pedagogicznym konceptualizacjom rozwoju jednostki. Nic dziwnego więc, że kwestia „transhumanistycznej wizji edukacji jest w zasadzie nieporuszana (jakby pomijana) w dyskursie naukowym”³⁸. W następnym

³⁷ Tamże.

³⁸ Paulina Głowacka, Klaudia Kowalska, Hanna Walkowiak, Małgorzata Janczarczyk, Michał Klichowski, „Jaka wizja edukacji wyłania się z transhumanistycznego chaosu”, *Podstawy Edukacji* 8 (2015): 155. Wyjątkiem wydaje się tutaj między innymi być praca polskiego

rozdziale postaram się w oparciu o myśl Józefa Ratzingera/Benedykta XVI wyłożoną we *Wprowadzeniu w chrześcijaństwo* z roku 1968 wykazać antychrześcijańskie źródła transhumanistycznego błędu antropologicznego.

2. Prawda jako fakt i wytwór: o wzajemnym uwarunkowaniu *reifikacji* i *deifikacji* człowieka

Z perspektywy chrześcijańskiej człowiek jest przede wszystkim osobą, to znaczy podmiotem rozumnym i zatem zdolnym do poznania prawdy. Ta zdolność sprawia, że człowiek może w sposób szczególny doświadczyć wolności jako aktu samostanowienia: zamiast być na poziomie instynktownym zdeterminowanym przez popędy i potrzeby biologiczne, osoba może odkryć w sobie „zdolność posiadania siebie samej i panowania nad sobą”³⁹. Rozumność i wolność powodują, że człowiek jest tą istotą, która może powiedzieć „mogę – nie muszę”, albowiem jego punktem odniesienia nie musi być chwilowa potrzeba, lecz to, co jako osoba uznał za prawdziwe⁴⁰. Innymi słowy: człowiek jest w stanie kształtować swoją osobowość za pośrednictwem tego, co uznaje za prawdziwe i tym samym etycznie obowiązujące. Stąd dla rozwoju jednostki decydujące jest to, co w kulturze, w której się wychowuje, uchodzi za „prawdę”.

Ratzinger wskazuje, iż w dobie nowoczesności doszło do istotnych przesunięć w zakresie ontologii i epistemologii, które spowodowały, że człowiek na przestrzeni ostatnich pięciu stuleci zasadniczo zmienił sposób postrzegania siebie jako istoty zdolnej do samostanowienia⁴¹. Współczesne nam czasy cechuje przede wszystkim to, że zaprzestaliśmy zgłębiać istotę samego bycia i zadowoliliśmy się analizą sfery zjawisk⁴². Współcześnie wszelkie próby przekraczania owej sfery fenomenów spotykają się z postawą sceptyczną. Naturalistyczny obraz człowieka, będący przecież podstawą

pedagoga Michała Klichowskiego *Narodziny cyborgizacji*, według której realizacja transhumanistycznych marzeń byłaby równoznaczna ze „zmierzchem edukacji”. Michał Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji* (Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, 2014).

³⁹ Dec, „Humanizmy”, 68.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Joseph Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Zofia Włodkowska (Kraków: Znak, 2012), 55–66.

⁴² Tamże, 55.

transhumanizmu, wydaje się być jedynie bezpośrednią konsekwencją procesu odejścia od metafizyki, którego początki Ratzinger dostrzega w myśli Giambattisty Vico (1688–1744). To właśnie ten prawdopodobnie największy przedstawiciel włoskiego oświecenia zamienił scholastyczne pojęcie *verum est ens* (prawda jest byciem), na *verum quia factum* (prawda jako fakt)⁴³. O ile dla filozofii starożytnej i średniowiecznej – od której, dodajmy, pedagogika wciąż czerpie swoje idee antropologiczne oraz ideały wychowawcze – samo bycie stanowiło prawdę, o tyle już w nowoczesności miejsce ontologii zostaje coraz bardziej zawłaszczane przez refleksje nad tym, co ontyczne, czyli co dotyczy konkretnego bytu⁴⁴. Jednak to, co konkretne i w związku z tym zmysłowo doświadczalne, cechuje się tym, że jest zmienne, to znaczy nie tyle „jest”, ile się „staje”. W ten sposób, jak zauważa Ratzinger, prawda staje się historyczna, zmienna⁴⁵.

Zapanowanie faktu nad byciem miało istotne implikacje dla ludzkiej samoświadomości. Skoro zgodnie z myślą antyczną i scholastyczną prawda jest samym byciem, to ostatecznym punktem odniesienia każdego bytu, w tym przede wszystkim bytu ludzkiego, jest Bóg rozumiany jako *ipsum esse subsistens*. Zgodnie z takim poglądem rzeczy istnieją jedynie o tyle, o ile Bóg–Stwórca o nich pomyślał⁴⁶. W takim ujęciu zadaniem ludzkiego rozumu byłoby odkrywanie sensu owych myśli Boga – jego *logos*. Innymi słowy: zgodnie z chrześcijańską wykładnią właściwym celem rozwoju ludzkiego byłoby ukształtowanie zdolności rozumnego myślenia o sensie samego bycia, którą za Ratzingerem określić możemy mianem mądrości (*Weisheit*)⁴⁷. Jednak wraz z pojawieniem się historyzmu, który odciął się od antycznego i średniowiecznego pojęcia prawdy jako bycia, a w jego miejscu postawił koncepcję prawdy jako faktu, takie samorozumienie rozwoju ludzkiego musiało ulec przesunięciu. Odtąd bowiem byt ludzki przestaje być pojmowany w kategoriach sensu, gdyż – analogicznie do całej reszty zjawisk świata – znajduje się on w nieustannym procesie przemiany, także całe jego jestestwo wydaje się być poddane nieredukowalnej mnogości bezosobowych procesów zarówno biologicznych, jak i społecznych⁴⁸.

⁴³ Tamże, 56.

⁴⁴ Tamże, 57–58.

⁴⁵ Tamże, 60.

⁴⁶ Tamże, 57.

⁴⁷ Tamże. Por. Joseph Ratzinger, *Einführung in das Christentum* (München: Kösel, 2000), 53.

⁴⁸ Ratzinger, *Wprowadzenie*, 60.

W ten sposób człowiek zaczyna swoje bytowanie pojmować przez pryzmat przypadkowości historycznej, co powoduje, że staje się ono kolejnym „faktem” – w pełni (przynajmniej potencjalnie) wytłumaczalnym zjawiskiem świata materialnego⁴⁹.

Kolejnym etapem przemiany ludzkiej tożsamości w nowoczesności był zdaniem Ratzingera zwrot ku myśleniu technicznemu – czyli od *verum quia factum* do *verum quia faciendum*, w której jako prawdziwe uznajemy tylko to, co zostało przez człowieka zrobione, wytworzone⁵⁰. Ratzinger zauważa, że owo przejście stanowi naturalną konsekwencję historyzmu, w którym pojęcie prawdy zostało zredukowane do opisu rzeczywistości. Obserwowana zmienność zjawisk powoduje, że dla człowieka „prawdziwym”, to znaczy stałym punktem odniesienia, źródłem egzystencjalnej pewności i bezpieczeństwa, może być tylko to, co powtarzalne i regularne. Skoro zjawiska zostały przez historyzm oderwane od ontologicznej kwestii (sensu) bycia jako rzeczywistości metafizycznej, to w człowieku musiało się w końcu pojawić pragnienie, aby poprzez celową ingerencję w zmieniający się świat zjawisk doprowadzić go do jakiegoś porządku i stałości. Innymi słowy: faktyczność, która wymknęła się spod kontroli, musi zostać opanowana i ponownie scalona za pośrednictwem rozumu ludzkiego. W ten sposób zmienna i nieokrzesa sfera *factum* zostaje zamieniona na podlegające woli ludzkiej *faciendum*⁵¹. Warto zauważyć, że tym samym po raz kolejny przesuwana jest postać podejścia do rozwoju człowieka: zamiast odnosić się do tego, co wieczne, niezmienne, transcendentne, boskie, człowiek zaczyna swoje jęstwo opierać na idei, że może poddać świat całkowitej obróbce – że świat, który powstał w wyniku przypadkowych procesów kosmicznych, ewolucyjnych i społecznych (*factum*), może stać się terenem jego samowoli i jego własnym wytworem (*faciendum*)⁵².

Nie sposób nie zauważyć, iż właśnie w tym sposobie ujmowania prawdy jako tego, co wytwarzane, w pełni zrozumiała staje się myśl, iż największą wolnością człowieka jest zdolność do decydowania o sobie i o losach innych. Albowiem tylko w pozbawionej apriorycznego i tym samym metafizycznego sensu rzeczywistości nic nie może człowieka powstrzymać przed tym, aby sam zajął miejsce tego, który będzie w sposób suwerenny przekształcał tę rzeczywistość według swojej woli – aby, krótko mówiąc, zajął miejsce

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, 61.

⁵¹ Tamże, 62.

⁵² Tamże, 64.

Boga⁵³. Nie będzie to oczywiście Bóg pojęty jako inteligibilne źródło wszelkiego bytu, jako *logos*, ale Bóg rozumiany jako ten, który został wytworzony poprzez wolę człowieka. Zgodnie z tą myślą, to nie Bóg stworzył człowieka, lecz człowiek sam przekształcił się w bóstwo. Z perspektywy pedagogicznej warto zwrócić uwagę na zdanie Ratzingera, iż na gruncie tej analizy możemy rozróżnić dwa fundamentalnie różne podejścia do rzeczywistości: „stać przy czymś–rozumieć” (*Stehen – Verstehen*) z jednej strony, oraz „wiedzieć–wykonać” (*Wissen – Machen*) z drugiej⁵⁴. Pierwsze: „stać–rozumieć”, określa taki stan umysłu, w którym człowiek stara się „stanać” w prawdzie jako sens bycia, aby w ten sposób i dopiero w tym świetle zrozumieć sens własnego jestestwa. Drugie podejście: „wiedzieć–wykonać”, stawia człowieka w roli tego, który na gruncie swojej wiedzy o świecie stara się go samowolnie przetworzyć. Metafizyczne pojęcie prawdy staje się wtórne do wiedzy o konkretnych rzeczach. Ratzinger wskazuje na ryzyko, iż w epoce nasilającego się postępu technologicznego myślenie oparte wyłącznie na wiedzy naukowej całkowicie wyprze myślenie odnoszące się do kwestii filozoficznych i stanie się pretekstem dla niemyślenia⁵⁵.

Z perspektywy pedagogicznej możemy powiedzieć, iż właśnie na tym polegać może największe ryzyko egzystencjalne współczesności: jednostronna fascynacja światem faktów i rzeczy może doprowadzić do zupełnej dewaluacji myślenia filozoficznego, bez którego wychowanie i edukacja staną się niemożliwe. Ten regres może oznaczać coś w rodzaju „ucieczki przed myśleniem”, to znaczy lekceważenie oraz ignorancję wszystkiego, co nie odsyłałoby wprost do tego, co faktyczne bądź wytworzone⁵⁶. Taka właśnie mentalność wydaje się być nie tylko ideową podstawą współczesnego ruchu transhumanistycznego, ale wydaje się coraz bardziej wkradać w system oświaty⁵⁷.

Warto zaznaczyć, że przytoczone tutaj myśli Ratzingera z roku 1968 dopiero współcześnie, pół wieku później, nabierają niemal proroczego znacze-

⁵³ Tamże, 64.

⁵⁴ Tamże, 66. Warto zauważyć, iż w języku niemieckim pojęcie „rozumienia” (*Verstehen*) zawiera w sobie pojęcie „stania” (*Stehen*). Związek ten można tłumaczyć w ten sposób, iż rozumienie czegoś lub kogoś wymaga – przynajmniej chwilowego – bezruchu, „przystania”, „zatrzymania się”. Por. Ratzinger, *Einführung*, 62.

⁵⁵ Ratzinger, *Wprowadzenie*, 69.

⁵⁶ Tamże, 69–70.

⁵⁷ Krzysztof Maliszewski, „Poszukiwanie języka pedagogicznego (inspiracje sejneńskie)”, w: Krzysztof Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015), 238.

nia. Przed powstaniem współczesnego ruchu transhumanistycznego przyszły papież ostrzegał, że ludzka „zabawa w Boga” dopiero się rozpoczęła i że będzie się manifestować w cybernetyce, która wskaże kierunek ludzkiego samorozwoju i samo-przekształcania⁵⁸. W odniesieniu do transhumanizmu warto zwrócić uwagę na zaobserwowany przez Ratzingera paradoks nowoczesnego humanizmu, iż antropocentryzm oraz ostateczna deifikacja człowieka ma swoje źródła w historycznej reifikacji oraz redukcji człowieka do bytu będącego wypadkową bezosobowych procesów kosmicznych, ewolucyjnych i społecznych⁵⁹.

Próba wniosków – pedagogika jako najważniejszy bastion odzyskania i zachowania bezpieczeństwa egzystencjalnego

Choć pozornie postęp technologiczny wydaje się współcześnie stanowić jedno z głównych wyzwań dla wychowania i edukacji, to warto pamiętać, iż przyszłość pedagogiki zależeć będzie od kondycji filozofii, której rola, jak zauważa Jan Rutkowski, uległa w wychowawczo-edukacyjnym procesie kształcenia istotnej dewaluacji. Miejsce filozofii zajęła bowiem sofistyka, której zwolennicy cechują się odmiennym „stosunkiem do prawdy”: o ile filozof pragnie ponad wszystko poznać prawdę jako taką, o tyle sofista „nie ceni prawdy dla niej samej”, lecz traktuje ją jako narzędzie retoryczne, którym „może (...) dysponować wedle własnej woli”⁶⁰. Ta rozbieżność na poziomie epistemologicznym przekłada się także na kontekst wychowawczo-edukacyjny, albowiem o ile zgodnie z filozofią rozwój człowieka opierać się powinien na dialektyce, o tyle dla sofisty wychowanie stanowi problem wiedzy specjalistycznej, eksperckiej, technicznej. W mniemaniu sofisty, jak zauważa Rutkowski, „nauczanie przynależy do arystotelesowskiej wiedzy technicznej – *techne*”⁶¹.

⁵⁸ Ratzinger, *Wprowadzenie*, 64.

⁵⁹ Tamże, 60. Warto zaznaczyć, iż taka deifikacja nie ma nic wspólnego, a nawet wprost sprzeciwia się, chrześcijańskiemu pojęciu „przebóstwienia”, które opiera się na idei całkowitego zapanowania władzy duchowej człowieka nad jego sferą cielesną. Por. Jerzy Kopania, *Etyczny wymiar cielesności. Inspiracje kartezjańskie* (Kraków: Aureus, 2002).

⁶⁰ Jan Rutkowski, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012), 38–39.

⁶¹ Tamże, 40.

Uwagi Rutkowskiego wydają się zbieżne z myślą Ratzingera oraz odnoszą ją bezpośrednio do kontekstu pedagogicznego: nowoczesny stosunek do prawdy jest stosunkiem raczej technicznym aniżeli antropologicznym. W ten sposób transhumanizm wydaje się nawiązywać do współczesnego ducha czasu, który stracił swoje związki z filozofią, czyli miłością do mądrości, na rzecz przetwarzania wiedzy w postaci informacji, danych oraz faktów w duchu sofistycznym. Wobec tego warto podkreślić, że to nie sam rozwój technologiczny i naukowy stanowi oś przedstawionej tutaj problematyki – to raczej kryzys filozoficznej refleksji w zakresie humanistyki i nauk społecznych powoduje, że ewentualne uprzedmiotowienie egzystencji ludzkiej staje się coraz bardziej prawdopodobne. Nie ma więc potrzeby w stylu luddystów buntować się przeciwko współczesnej cybernetyce, robotyce, sztucznej inteligencji lub biomedycynie – wprost przeciwnie: nacisk powinien zostać położony na to, aby człowiek odkrywał bogactwo technologii przez pryzmat filozofii człowieka. To ona bowiem umożliwia jednostce odróżniać jego sposób jestestwa od sposobu funkcjonowania urządzeń, które go na co dzień coraz częściej otaczają – także w instytucjach wychowawczo-edukacyjnych – i z którymi nieustannie wchodzi w interakcje.

Najważniejszym i kluczowym problemem antropologiczno-pedagogicznym pozostaje więc człowiek i jego samoświadomość. Tylko dzięki ponownemu wskrzeszeniu głębokiej refleksji filozoficznej w procesie wychowawczo-edukacyjnym będziemy w stanie w przyszłości w sposób odpowiedzialny zmierzyć się z rozwojem wysoko zaawansowanej medycyny, inżynierii genetycznej, robotyki, cybernetyki oraz sztucznej inteligencji. Z perspektywy (chyba nie tylko chrześcijańskiej) niezwykle ważne byłoby ponowne odkrywanie tej fundamentalnej mądrości, że celem ludzkiego życia nie jest „tylko”, ale „aż” słowo – *logos*, czyli „słowo znaczące”⁶².

Upbringing or Improvement? On the Anti-Christian Roots and Pedagogical Implications of Transhumanism (Summary)

The main objective of the article is to present the anti-Christian roots of the transhumanist thought and a critical analysis of its pedagogical implications. My main hypothesis is that in the spirit of exclusive humanism the techno-progressive

⁶² Dorota Anna Łażewska, „Dekonstrukcja logosu jako zagrożenie dla życia religijnego”, *Paedagogia Christiana* 1 (2015): 145.

movement pushes forward an anti-Christian image of man, which conceptualizes human existence beyond the foregoing anthropological-pedagogical categories. I will argue that only by reinforcing anthropological reflection upon the meaning of education we might be able to conduct preventive strategies against the contemporary tendencies of the reification and depersonalization of the human. To that end I will try to show that the transhumanist analogy between “enhancement” through education and “technological enhancement” ignores the qualitative difference between two forms of human activity – action and production. In order to stress the anti-Christian character of the concept of technological human enhancement I will try to refer this issue to Joseph Ratzinger’s thought on the transition from ancient and scholastic anthropology to the modern image of man as a productive human being, whose existence underlies the logics of constant transformation.

Keywords: transhumanism; Christianity; education; acting; producing; anthropology.

Wychowanie czy ulepszenie? O antychrześcijańskich korzeniach i pedagogicznych implikacjach transhumanizmu (Streszczenie)

Głównym celem artykułu jest wskazanie na antychrześcijańskie źródła myśli transhumanistycznej oraz krytyczna analiza jej pedagogicznych implikacji. Stawiam hipotezę, że ruch techno-progresywny forsuje antychrześcijański obraz człowieka, który w duchu ekskluzywnego humanizmu pojmuje egzystencję ludzką poza dotychczasowymi kategoriami antropologiczno-pedagogicznymi. Będę argumentował, iż tylko za pomocą wzmocnienia antropologicznej refleksji nad sensem wychowania moglibyśmy współcześnie prowadzić prewencyjne strategie przeciwdziałające współczesnym tendencjom reifikacji oraz depersonalizacji istoty ludzkiej. W tym celu postaram się wykazać, że transhumanistyczna analogia między „ulepszeniem” przez wychowanie a „ulepszaniem technologicznym” lekceważy jakościową różnicę między dwoma formami aktywności ludzkiej – działaniem a wytwarzaniem. Aby podkreślić antychrześcijański charakter koncepcji technologicznego ulepszenia człowieka, spróbuję to zagadnienie odnieść do myśli Józefa Ratzingera, która podejmuje kwestię przejścia od antropologii antycznej i scholastycznej do nowożytnego obrazu człowieka jako istoty produkcyjnej, której jestestwo podlega logice nieustannego przetwarzania.

Słowa kluczowe: transhumanizm; chrześcijaństwo; wychowanie; działanie; wytwarzanie; antropologia.

Bibliografia

- Adamski, Krzysztof. „Transhumanizm – między utopią biotechnologii a gnozą”. *Roczniki Teologii Moralnej* 59 (2012): 105–129.
- Bociek, Klaudyna, Danuta Wajsprych. „Exclusive humanism as a challenge for moral-ethical upbringing”. *Horyzonty Wychowania* 33 (2016): 39–50.
- Bostrom, Nick. “A History of Transhumanist Thought”. *Journal of Evolution and Technology* 14 (2005): 1–25.
- Bostrom, Nick. „Transhumanist Values”. *Journal of Philosophical Research* 30 (2005), Issue Supplement: 3–14.
- Dec, Ignacy. „Humanizmy i ich roszczenia w wyjaśnianiu człowieka”. W: *Błąd antropologiczny*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, 49–72. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Fuller, Steve, Veronika Lipińska. *The Proactionary Imperative: A Foundation for Transhumanism*. Basingstoke: palgrave Macmillan, 2014.
- Głowacka, Paulina, Klaudia Kowalska, Hanna Walkowiak, Małgorzata Janczarzyk, Michał Klichowski. „Jaka wizja edukacji wyłania się z transhumanistycznego chaosu?”. *Podstawy Edukacji* 8 (2015): 155–171.
- Hołub, Grzegorz. „Karol Wojtyła on the metaphysics of the person”. *Logos i Ethos* 39 (2015): 97–115.
- Hołub, Grzegorz. „Transhumanizm a koncepcja osoby”. *Ethos* 111 (2015): 83–94.
- Hughes, James. „Contradictions from the Enlightenment Roots of Transhumanism”. *Journal of Medicine and Philosophy* 35 (2010): 622–640.
- Hughes, James. „Transhumanism and Personal Identity”. W: *The Transhumanist Reader*, red. Max More, Natasha Vita-More, 227–233. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.
- Klichowski, Michał. *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2014.
- Kopania, Jerzy. *Etyczny wymiar cielesności. Inspiracje kartezjańskie*. Kraków: Aureus, 2002.
- Kurzweil, Ray. *The Singularity is Near: When Humans transcend Biology*. New York: Penguin, 2006.
- Łatacz, Ewa. „Osoba i czyn Karola Wojtyły przesłaniem dla personalistycznej filozofii wychowania”. W: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Sztobryn,

- Bogusław Śliwerski, 110–123. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Łażewska, Dorota A. „Dekonstrukcja logosu jako zagrożenie dla życia religijnego”. *Paedagogia Christiana* 1 (2015): 141–159.
- Maliszewski, Krzysztof. „Poszukiwanie języka pedagogicznego (inspiracje sejneńskie)”. W: Krzysztof Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów*, 237–257. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- Meilaender, Gilbert. “Products of the Will: Robertson’s Children of Choice”. *Washington and Lee Law Review* 52 (1995): 173–195.
- More, Max. „The Philosophy of Transhumanism”. W: *The Transhumanist Reader*, red. Max More, Natasha Vita-More, 3–17. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.
- More, Max. „Transhumanism: Towards a futurist philosophy”. *Extropy* 6 (1990): 6–12. <http://fenetic.net/irc/extropy/ext6.pdf> (dostęp: 01.06.2017).
- Nowak, Marian. „Czy wychowanie bez celu?”. *Paedagogia Christiana* 1 (2012): 49–67.
- Ratzinger, Joseph. *Einführung in das Christentum*. München: Kösel, 2000.
- Ratzinger, Joseph. *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*. Tłum. Zofia Włodkowska. Kraków: Znak, 2012.
- Robertson, John A. *Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Rutkowski, Jan. *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Sorgner, Stefan L. *Transhumanismus: „die gefährlichste Idee der Welt”!?* Freiburg im Breisgau: Herder, 2016.
- Szymala, Katarzyna. „Działanie człowieka jako kategoria różnicująca i jej implikacje dla pedagogiki”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2015): 63–75.
- Szymański, Kamil. „Transhumanizm”. *Kultura i Wartości* 13 (2015): 133–152.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1985.

