

Jan Rutkowski
ORCID: 0000-0002-3347-9420
Uniwersytet Warszawski

Wytwarzanie czy ulepszanie świata i człowieka? Pytanie o etyczne podstawy wychowania

Producing or Improving the World and Humans?
The Quest for the Ethical Foundations of Education

ABSTRACT

The article investigates the ethical basis of education by making reference to Aristotle's distinction between *poiesis* and *praxis*, indicating the serious difficulties that arise when this distinction is challenged, and analyzing the cultural, ethical, and educational context of emerging concepts that question the relevance of the distinction between production and improvement.

The starting point of the analysis was the classical concept of natural law and the related question of "first things." The author relates the distinction between *praxis* and *poiesis* to the two types of objectives and then analyzes selected relevant concepts.

First, the notion of progress is invoked. Following Robert Spaemann, the article proposes a classification of types of progress. Then, it shows the relationship between type A progress – understood as production – to ideologies and totalitarianism. Following Eric Voegelin, it indicates the Gnostic origins of 20th-century intellectual and mass movements. The interpretations of modernism proposed by these authors are complemented by Chantal Delsol's considerations.

KEYWORDS

totalitarianism,
transhumanism,
Übermensch,
posthuman, education,
praxis, poiesis

SŁOWA KLUCZOWE

totalitaryzmy,
transhumanizm,
nadczłowiek,
postczłowiek, edukacja,
praxis, poiesis

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.002
Nadesłano: 30.06.2022
Zaakceptowano: 28.07.2022

The article uses her metaphorical distinction between two types of attitudes toward the world. The figures of “the gardener” and “the demiurge” are evoked.

The article invokes transhumanism as an example of the demiurgic attitude and presents a polemic against the transhumanists’ accusations in the area of pedagogy. It points out that education must take freedom into account, and therefore cannot be understood as *poiesis*.

ABSTRAKT

W artykule postawiono pytanie o etyczne podstawy wychowania. Odwołano się do Arystotelesowskiego odróżnienia *poiesis* i *praxis*. Wskazano poważne trudności pojawiające się, gdy to odróżnienie zostaje zakwestionowane. Zanalizowano kulturowy, etyczny i edukacyjny kontekst pojawiania się koncepcji kwestionujących istotność odróżnienia wytwarzania i ulepszania.

Punktem wyjścia rozważań uczyniono klasyczną koncepcję prawa naturalnego i związane z nią pytanie o „rzeczy pierwsze”. Odróżnienie *praxis* i *poiesis* odniesiono do dwóch rodzajów celów. Następnie zanalizowano wybrane pojęcia istotne w kontekście proponowanych rozważań.

Jako pierwsze przywołane zostało pojęcie postępu. Zaproponowano – za Robertem Spaemannem – klasyfikację rodzajów postępu. Pokazano związek postępu typu A, rozumianego jako wytwarzanie, z ideologiami i totalitaryzmami. Wskazano – za Erikiem Voegelinem – na gnostyckie źródła dwudziestowiecznych ruchów intelektualnych i ruchów masowych. Interpretacje modernizmu, proponowane przez powyższych autorów, uzupełniono o rozważania Chantal Delsol. Wykorzystano zaproponowane przez nią metaforyczne odróżnienie dwóch rodzajów stosunku do świata. Przywołano figury „ogrodnika” i „demiurga”.

Jako egzemplifikację demiurgicznego nastawienia przedstawiono transhumanizm. Podjęto polemikę z zarzutami zwolenników transhumanizmu w stosunku do pedagogiki. Wskazano, że wychowanie musi uwzględniać wolność wychowanka i dlatego nie może być rozumiane jako *poiesis*.

Wprowadzenie

Za przełomowe odkrycie umożliwiające rozwój klasycznej koncepcji prawa naturalnego można uznać pytanie o rzeczy pierwsze

i wynikające z niego odróżnienie, z jednej strony, ludzkich wytworów, z drugiej zaś – rzeczy, które człowiek znalazł lub odkrył. Oddzielenie wytworów ludzkich od tego, co nie jest dziełem człowieka, połączone jest z przekonaniem, że

rzeczy wytworzone przez człowieka prowadzą tylko do człowieka, który na pewno nie jest pierwszą rzeczą. Wyroby ręki ludzkiej wydają się niższe pod każdym względem czy późniejsze od rzeczy, których człowiek nie wytworzył, ale znalazł lub odkrył (Strauss 1969: 85).

Powyzsze spostrzezenie związane jest również z Arystotelesowskim rozróżnieniem rodzajów ludzkich działań. W perspektywie niniejszych rozważań szczególnie istotne jest – współcześnie często niedostrzegane – odróżnienie *praxis* od *poiesis*. Odpowiada ono dwóm rodzajom celów: „Jest bowiem cel dla czegoś i jest cel w czymś” (Arystoteles, *Metafizyka*, XII, 7, 1072b). Brak świadomości tych rozróżnień często prowadzi do poważnych problemów etycznych i pedagogicznych. Analiza powyższych zagadnień stanie się podstawą do sformułowania w tym artykule pytania o etyczny kontekst podstaw wychowania.

Postęp jako cel

Nowożytną filozofię zdominowała koncepcja postępu. Żeby jednak nie posługiwać się tym pojęciem w sposób ideologiczny, należy – jak słusznie zauważa Robert Spaemann – określić obszar, na którym dane zmiany dadzą się ocenić jako pozytywne lub negatywne oraz wyznaczyć parametr, który pozwoli sklasyfikować zmiany jako poprawę lub pogorszenie dotychczasowego stanu rzeczy. Ideologiczne posługiwanie się tą kategorią pojawia się wtedy, gdy postęp zostaje uznany za wartość absolutną i określenie „postępowy” zastępuje przymiotnik „dobry” (Spaemann 1999: 73, 76–77).

Związane to jest z pomieszaniem i mylnym utożsamianiem dwóch różnych rodzajów postępu. Przywołany wyżej autor, odwołując się do Arystotelesa, wyróżnia dwa rodzaje, można powiedzieć, dwa „typy idealne” postępu. Pierwszy z nich umownie nazywa postępem A, drugi zaś – B. Pierwszy rodzaj postępu to działanie, któremu sens nadaje jego koniec. W drugim rodzaju, postępie B, można mówić o poprawie niezależnie od jego końca. Przykładem postępu

A mogą być takie działania jak: budowa domu lub próba zdążenia na pociąg. Jeśli nie udało się dokończyć budowy domu i w nim zamieszkać, mało istotne jest, na jakim etapie budowa została przerwana. Nieukończenie budowy pozbawia sensu wszystkie działania z tym związane, podobnie jak nie ma znaczenia czy bieгло się szybciej, czy wolniej, skoro nie udało się przybyć na stację zanim pociąg odjechał. Koniec nadaje sens działaniu.

Inaczej w postępie B – można mówić o poprawie nawet wtedy, gdy nie osiągnęło się żadnego końcowego rezultatu. Nie wiadomo nawet, na czym ten koniec miałby polegać. Przykładem takich działań może być nauka gry na instrumencie muzycznym lub aktywności związane z medycyną bądź sztukami walki. W pierwszym przypadku (A) zostaje wytworzony jakiś przedmiot (dom), stworzona pewna całość i części tej całości mają sens jedynie w perspektywie tej przyszłej całości. W przypadku drugim (B) nie wytwarza się nowej całości, lecz poprawia to, co już istnieje. Ulepszenie dokonuje się bez względu na koniec.

Odróżnienie typów postępu wynika z dwóch rodzajów celów. Celem jest dom jako wytworzona całość, ale dom budowany jest ze względu na człowieka, który chce w tym domu zamieszkać i w tym sensie jest celem tego domu, który powstaje dla niego i ze względu na niego. Dom jest wytworzony ze względu na człowieka, kogoś, kto nie jest wytworzony, lecz już istnieje. Cel pośredni, wytworzenie czegoś, zakłada istnienie celu ostatecznego. Wytworzenie domu jest celem pośrednim, człowiek jest celem ostatecznym.

Tym dwóm rodzajom celów odpowiadają dwa typy ludzkich działań. Wytwarzanie *poiesis* jest tylko celem pośrednim, etapem do urzeczywistnienia celu ostatecznego, i ma sens jedynie w szerszej perspektywie działania *praxis*, zmierzającego do poprawy już istniejącej jednostki lub wspólnoty. Postęp A związany z wytwarzaniem, jako cel pośredni, ma swój najgłębszy sens w perspektywie celu ostatecznego i dlatego nie może funkcjonować jako cel samoistny. Nie może się oderwać od celu samoistnego ani postępu B, i w żadnym wypadku nie powinien wywoływać regresu w tej sferze (B).

Postęp typu A odpowiada procesowi wytwarzania rzeczy, postęp typu B odnosi się do wzrostu i dojrzewania żywej istoty. Przedmiot wytwarzania *poiesis* pojawia się jako całość dopiero na końcu procesu. Inaczej żywa istota – obecna jest jako całość już na początku swojego

dojrzwania i jest celem samym w sobie. Jej dojrzwianie służy jej, nie zaś innym, zewnętrznym celom. W perspektywie etyki wychowania szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi, że – jak słusznie zauważa Spaemann – „pojęcie postępu zdefiniowane zostaje tu przez pojęcie dojrzwania, nie zaś odwrotnie” (Spaemann 1999: 76). Wychowawca zawsze musi mieć wiedzę o tym, na czym polega specyficzna dla człowieka dojrzałość i dopiero w perspektywie tej wiedzy może interpretować określone zmiany jako postęp lub regres. Pojęcie postępu ma sens jedynie w perspektywie urzeczywistniania określonej wizji człowieczeństwa i nigdy nie może być traktowane jako cel autoteliczny.

Podobnie jak postęp, również rozwój nie może stanowić samostannego celu wychowania bez określenia jakie aspekty człowieczeństwa mają być rozwijane i w jaki sposób. Zdaniem Allana Blooma: „Dziecinne są stwierdzenia, które się czasem słyszy, że każdy winien mieć zapewniony swobodny rozwój” (Bloom 1997: 402), gdyż *de facto* to nic nie znaczy. Wychowawca powinien przede wszystkim zapytać: jaki rozwój, jakie aspekty człowieczeństwa mają być rozwijane? Posługiwanie się pojęciem rozwoju bez podania jego predykatów można uznać za bałamutne lub kamuflujące ideologiczne inspiracje i aspiracje wypowiadającego się.

Totalitaryzmy a postęp

Charakteryzujące dwudziestowieczne totalitaryzmy (komunizm i nazizm) niedostrzeżenie lub ignorowanie różnicy między wytwarzaniem a ulepszeniem spowodowało katastrofalne skutki i poważne problemy w obszarach kultury, etyki i edukacji. Ogrom zbrodni spowodował, że krytykuje się oba totalitaryzmy, jednak można powiedzieć, że krytyka nie jest symetryczna. Za bezwzględne zło uznaje się ideologię narodowego socjalizmu. Ocena komunizmu, mimo udokumentowanych zbrodni (Courtois i in. 1999) i nie mniejszej liczby ofiar, nie jest jednoznacznie negatywna. Symbole zbrodniczego totalitaryzmu nazistowskiego pojawiają się jedynie wśród skrajnych, marginalnych ugrupowań. Symbole komunistyczne stały się właściwie w pełni akceptowanymi ikonami w obszarze kultury popularnej. O ile słusznie nie ma przyzwolenia na obnoszenie się z symboliką nazistowską czy faszystowską, o tyle ikonografia związana z komunizmem (na przykład koszulki z podobizną Ernesto „Che”

Guevary, sierpem i młotem, napisem CCCP, czapki z pięcioramienną czerwoną gwiazdą itp.) zdomowała się w kulturze zachodniej. Łagodniejsze traktowanie jednego ze zbrodniczych systemów związane jest z zakwalifikowaniem go jako ruchu urzeczywistniającego postęp, gdyż – zdaniem Erica Voegelina – „pomiędzy oświeconym progresywizmem a komunizmem nie ma zasadniczego sporu” (Voegelin 2011: 398). Innymi słowy, wspomniana asymetryczność ocen wynika z przekonania, że nazizm był ideologią reakcyjną, zaś komunizm – postępową.

Ideologia nazistowska głoszona jest dzisiaj przez skrajne i zmarginalizowane grupy ekstremistów. Powstaje wrażenie, że dzięki wykluczeniu tych ugrupowań ze sfery publicznej zapobiegnie się odradzaniu zła. Takie optymistyczne założenie ufundowane jest na przekonaniu, że jedynymi depozytariuszami niebezpiecznych ideologii są pravicowi ekstremiści. Pojawia się silna tendencja do przypisywania wyłącznie poglądom oraz ruchom konserwatywnym, tradycyjalistycznym i akcentującym wspólnotowy wymiar ludzkiego życia skrywanych niebezpiecznych afiliacji i sympatii faszystowskich (Holmes 1998: 14–16, 25–32). Wierzy się, że wraz z modernizacją związaną z postępem powodującym słabnięcie wpływu tradycji, religii i idei narodowych stopniowo zażegnane zostanie niebezpieczeństwo odradzania się ruchów totalitarnych.

Prowadzące do zbrodniczych konsekwencji próby urzeczywistnienia totalitarnych ideologii mają jednak według Voegelina wspólne korzenie z innymi ruchami masowymi i intelektualnymi kształtującymi nowoczesną myśl zachodnią. Wspólnych źródeł tych ruchów Voegelin dopatruje się w myśli gnostyckiej (Voegelin 1998). Nowoczesność opisuje jako zsekularyzowaną wersję sekciarskiej duchowości (Voegelin 1994: 66) i wymienia sześć przekonań, które charakteryzują światopogląd gnostycki i jednocześnie stanowią wspólny mianownik, tak z pozoru różnych koncepcji jak: pozytywizm, psychoanaliza, progresywizm, komunizm, faszyzm, nazizm. Po pierwsze, zwolennik takiej wizji świata nie jest zadowolony ze swego położenia. Oczywiście, to odczucie nie charakteryzuje tylko gnostyków. W pewnym sensie wszyscy ludzie mają powody, by być niezadowolonymi z jakichś aspektów swojego życia. Kluczowym dla zrozumienia perspektywy gnostyckiej, i charakterystycznym dla niej, jest przekonanie numer dwa. Głosi ono, że ujemne strony ludzkiego położenia wynikają ze

złej konstrukcji świata. Według gnostyka, jeśli „coś jest nie tak, jak być powinno, to wina, jego zdaniem, leży w nikczemności świata” (Voegelin 1998: 37). Trzecie twierdzenie głosi wiarę, że możliwe jest zbawienie świata od zła. Dokona się ono – mówi czwarta teza – w procesie dziejowym. Stanie się tak – teza numer pięć – ponieważ dzięki wysiłkowi człowieka możliwa jest zmiana porządku bytu. Ostatnie, szóste twierdzenie odnosi się do wiedzy-gnozy, która jest niezbędna do przetworzenia świata, a właściwie – wytworzenia go na nowo.

Wytwarzanie świata nie jest jedynie specyfiką totalitarnych ideologii, lecz – zdaniem Chantal Delsol – cechuje współczesną ponowoczesność. Według filozofki: „W istocie chodzi o to, by człowiek sam stworzył wszystko, co jest ważne, wszystko, co go dotyczy. Nie ma już niczego, co byłoby dane; wszystko jest konstruowane. Nie ma niczego, co by nas poprzedzało: wszystko jest naszym dziełem” (Delsol 2017: 17).

Utopijne dążenia dwudziestowiecznych ideologii miały na celu odrzucenie zastanego, niedoskonałego, rozczarowującego ideologów świata i zastąpienie go nową rzeczywistością – światem wytworzonym przez człowieka. Ludzie tak myślący, również dzisiaj – według Delsol – nie lubią świata, w którym żyją.

Chcą z niego odejść. Odrzucają środowisko kulturowe, w którym się narodzili i w którym wzrosli. Wstydzą się swoich rodziców podejrzewając ich o sprzyjanie tym czy innym formom rasizmu, macyzmu czy homofobii. Nie mają ochoty bronić swojej historii i przekazywać jej następnym pokoleniom. Są to ludzie, którzy chcą porzucić swój świat (o czym świadczą wszystkie ich postawy, myśli i przekonania), ponieważ w jakimś sensie się go wstydzą, uważając, że jest zbyt mały w stosunku do ich oczekiwań, zbyt niedoskonały, zbyt śmieszny (Delsol 2017: 14).

Nadczłowiek jako wytwór

Dążenie do zastąpienia – danego i niedoskonałego – świata własnym wytworem, rzeczywistością stworzoną przez człowieka, rodzi pytanie o status człowieka. Czy człowiek jest własnym wytworem? Oczywiście nie jest, i podobnie jak reszta zastanego świata powinien być zastąpiony przez nową istotę – nadczłowieka.

Nowożytny ruchy masowe i intelektualne dążą do przemiany natury ludzkiej i wytworzenia nadczłowieka:

Bytu powołanego do życia przez ludzkość, mającego zająć miejsce żalosego tworu Boga. Oto wielkie marzenie, którego wizja po raz pierwszy pojawiła się w dziełach Condorceta, Comte'a, Marksa i Nietzschego, a które w praktyce realizowały później ruchy komunistyczne i narodowosocjalistyczne (Voegelin 2011: 406).

Termin „nadczyłowiek” w powszechnej świadomości został zawężony jedynie do istoty zapowiadanej i wyczekiwananej przez Fryderyka Nietzschego, a następnie w zwulgaryzowanej wersji – przez nazistów. Jednak – według Voegelina – pojęcie nadczyłowieka pojawia się wcześniej i charakterystyczne jest dla wielu nurtów modernizmu. Termin ten pojawia się pierwotnie w *Fauście* Goethego i wtórnie zostaje przejęty, między innymi, przez Nietzschego i Marksa do określenia istoty zamieszkującej nowy, wytworzony przez człowieka świat. Można jednak wyróżnić jeszcze inne typy nadczyłowieka, w zależności od nurtów postulujących wytworzenie nowego, doskonałego świata.

Podstawowymi modelami nadczyłowieka są: progresywistyczny nadczyłowiek Condorceta (mający nadzieję na wieczne ziemskie życie), pozytywistyczny nadczyłowiek Comte'a, komunistyczny nadczyłowiek Marksa oraz dionizyjski nadczyłowiek Nietzschego (Voegelin 1998: 40).

Listy tej w żadnym razie nie można uznać za skończoną. Współcześnie uzupełniania jest przez ciągle żywotne, różnorakie nurty progresywizmu, transhumanizmu i postmodernizmu.

Wspólnym mianownikiem tych różnorodnych nurtów jest w zasadzie niezmienny i opisywany już w czasach antycznych zestaw odwiecznych ludzkich problemów. Są to zasadnicze kategorie określające brzemię ludzkiej egzystencji. Należą do nich: ubóstwo, choroba, śmierć, konieczność pracy i problemy seksualne. Opisywane ruchy i ideologie różniły się od siebie uznaniem określonych problemów za priorytetowe. Na przykład komunizm deklarował zlikwidowanie ubóstwa, a głosząc pochwałę pracy obiecywał jednocześnie – niejako przecząc sobie – zniesienie konieczności pracy. Dla psychoanalizy zaś kluczowym wyzwaniem ludzkiej egzystencji była seksualność. Warto jednak zaznaczyć, że komuniści, szczególnie w początkowym okresie, propagowali nie tylko rewolucję zmierzającą do przejścia środków produkcji, ale również rewolucję w sferze seksualności.

Niezależnie od różnic i odmiennych akcentów, wspólne było przekonanie, że natura ludzka może i powinna być zmieniona, przekształcona, a właściwie – wytworzona na nowo. Człowieczeństwo ma się stać wytworem, a właściwie – produktem.

Ogrodnicy i demiurdzy

Delsol za pomocą metafor ogrodnika i demiurga obrazowo opisuje dwa modele ludzkiej relacji ze światem. Przywołane powyżej wytwórcze nastawienie do świata i do człowieka autorka określa jako „demiurgiczne” i przeciwstawia je nastawieniu charakteryzującemu ogrodnika (Delsol 2017; Rutkowski 2021).

Demiurg nie akceptuje zastanego świata; jest nim rozczarowany i zniesmaczony. Świat uznaje za wadliwy i źle skonstruowany. Nie chce brać za niego odpowiedzialności, również przed młodymi ludźmi, co według Hannah Arendt (mentorki Delsol) powinno go wykluczać z grona wychowawców: „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt 1994: 225).

Demiurg chce jednak mieć wpływ na przyszłe pokolenia. Pragnie wytworzyć nowy świat i istotę, która go będzie zamieszkiwała. Dzięki ostatecznemu rozwiązaniu dotychczasowych, odwiecznych ludzkich problemów egzystencjalnych, ta nowa istota ma być kimś zasadniczo innym i lepszym niż dotychczasowi ludzie. Rzeczą wtórną jest, czy zostanie nazwana nadczłowiekiem, transczyłowiekiem czy postczłowiekiem.

Demiurgiczny stosunek do świata nie uznaje żadnych ograniczeń w radykalnym dążeniu do emancypacji, rozumianej przede wszystkim jako kwestionowanie naturalnych ograniczeń. Zdaniem Delsol:

Demiurgia definiuje się sama jako przewyżczenie ograniczeń i obalenie wszelkich granic. Takie stanowisko wiąże się z założeniem wszechmocy, które wciska się wszędzie, do najróżniejszych nurtów myśli (Delsol 2017: 293).

Inaczej ma się sprawa z ogrodnikami – ci afirmują świat. Uznają go za powierzone im dziedzictwo, o które powinni się troszczyć. Ogródnik nie wytwarza roślin, ale je kultywuje, utrzymuje i rozwija. Ogród, mimo że wymaga uprawy, istnieje zasadniczo niezależnie od ogrodnika, który nie wytwarza świata, ale pielęgnuje go i stara się ulepszyć. Ogródnik nigdy nie ma pewności, że jego zabiegi zostaną zwieńczone sukcesem. Niekiedy jego praca idzie na marne, czasami zaś – zostaje zaskoczony nadspodziewanymi rezultatami. Ten brak pewności pozwala mu zachować rozsądną pokorę i ustrzec się

rezonerstwa. Źródłem chwały ogrodnika jest przeświadczenie, że przyczynia się do „utrzymania porządku świata, którego nie stworzył i który w znacznej mierze go przerasta” (Delsol 2017: 6). Nie frustruje go fakt, że jego wiedza i możliwości działania nie są nieograniczone. Cieszy się, że może polepszyć, udoskonalić powierzony mu w formie załączkowej świat.

Zachowanie ogrodnika bywa krytykowane przez demiurgów jako postawa zachowawcza, antyrozwojowa, utrwalająca stagnację. Zarzut ten jest jednak nieporozumieniem. Ogrodnik nie dąży do zablokowania rozwoju i zakonserwowania świata w obecnej postaci. Wręcz przeciwnie, ogrodnik nie jest przeciwnikiem zmiany jako takiej. Nieustannie poszukuje nowych metod uprawy, nawożenia, pielęgnacji. Jednak jego postawie cały czas przyświeca uznanie, że świat posiada strukturę i prawa, które człowiek powinien poznać i uszanować. Chodzi o uznanie rzeczywistości zasadniczo niezależnej i uprzedniej w stosunku do człowieka. Świat, podobnie jak człowieczeństwo, nie jest ludzkim wytworem.

Ideologie a rzeczywistość

Demiurg nie chce tego zrozumieć i zaakceptować. Dla niego najważniejsza jest jego wola, która dąży do podporządkowania sobie rzeczywistości. Ta chęć panowania nad światem powoduje jednak „selektywność” w odbiorze otaczającej go rzeczywistości. Demiurg uwzględnia tylko te jej aspekty, które pasują do jego projektów i jednocześnie wykazuje zdumiewającą krótkowzroczność, by nie rzec: ślepotę w niedostrzeganiu tych elementów, które nie przystają do jego imagacji. Rozwijając myśl Voegelina, można powiedzieć, że demiurgiczny „myśliciel, odrzucając pewien istotny element rzeczywistości, umożliwia sobie tym samym konstruowanie takiego modelu człowieka, społeczeństwa czy historii, jaki odpowiadać będzie jego pragnieniom” (Voegelin 1998: 43). Wola władania triumfuje nad rozeznaniem i posłuszeństwem wobec konstytucji bytu. Jednak sama konstytucja bytu pozostaje poza władzą demiurga. To jest też zasadniczy powód, dla którego demiurgiczne projekty stale się załamują, gdyż nie uwzględniają całej złożoności świata i odrzucają jego niewygodne i „niepasujące” elementy. Demiurgiczne projekty stają się ideologiami, które prędzej czy później upadają.

Można powiedzieć, iż na tym spostrzeżeniu ufundowane jest optymistyczne przekonanie Delsol, że chociaż obecnie ogrodnicy stanowią mniejszość i nie sprawują władzy, jednak w przyszłości sytuacja się zmieni, gdyż „zdrowy rozsądek ma więcej przyszłości niż szaleństwo, które wiele niszczy, ale nigdy ostatecznie nie triumfuje” (Delsol 2017: 8). Studząc nieco optymizm francuskiej filozofki, chciałoby się dodać, że upadek skompromitowanych ideologii nie musi powodować renesansu zdrowego rozsądku. Nowe ideologie zwykle zastępują stare, władzę po dotychczasowych demiurgach, znacznie częściej niż ogrodnicy, przejmują nowi demiurdzy, zaś cena, jaką trzeba zapłacić za błędy kolejnych ideologii, zawsze jest ceną wygórowaną.

Zanim nastąpi jej upadek, ideologia dąży do podporządkowania sobie całej – złożonej i niejednoznacznej – rzeczywistości. Obiecuje własny triumf i wynikające z niego ostateczne i nieodwracalne rozwiązanie odwiecznych problemów człowieka („Bój to jest nasz ostatni, krwawy skończy się trud, gdy związek nasz bratni, ogarnie ludzki ród”). Obietnica ta ma się ziścić w bliżej nieokreślonej przyszłości, jednak ideologiczna poprawność wymaga, by ludzie zachowywali się tak, jak gdyby została już spełniona. „Ludzie żyją w fikcji, gdyż nieustannie muszą zachowywać się tak, jakby spodziewany świat już nastąpił” (Delsol 2017: 175). Powoduje to pogłębiający się rozdźwięk między ideologią a rzeczywistością. Próby obrony ideologii z konieczności skutkują eskalacją różnych form przemocy, współcześnie najczęściej symbolicznej, w różnych obszarach kultury, języka, edukacji, relacji rodzinnych i seksualności. Ideologia oburza się, gdy nazwie się ją ideologią, gdyż we własnym mniemaniu jest jedyną możliwą, naukową i uniwersalną prawdą. Kwestionują ją wyłącznie ignoranci i niegodziwcy. Inaczej dzieje się z prawdą ludzkiego bytu – zdrowy rozsądek i empirię dezawuuje się jako ideologię. „Podobnie jak w czasach komunizmu za ideologię uznaje się [...] opis rzeczywistości, podczas gdy dominująca ideologia udaje, że opisuje rzeczywistość” (Delsol 2017: 279).

Wychowanie jako uprawa duszy

Przywołane rozróżnienia są szczególnie istotne w perspektywie pytania o etyczne podstawy wychowania i pozwalają się odnieść do klasycznej dla pedagogiki metafory uprawy duszy. Porównanie świata

do ogrodu i ziemi uprawnej nie jest nową figurą i ma swoje źródła w biblijnym opisie stworzenia oraz w antycznym Rzymie. Doświadczenie podpowiada rolnikom, że gleba, aby wydała plon, wymaga starań, uprawy, pielęgnacji. Jednak wcześniej należy rozpoznać właściwości gleby i traktować ją zgodnie z jej naturą. Odpowiednia pielęgnacja jest uwarunkowana właściwym rozeznaniem zastanej rzeczywistości. W pierwotnym znaczeniu termin *cultura* oznaczał „agrokulturę: kultywowanie ziemi i jej produktów, pielęgnowanie ziemi, podnoszenie jakości ziemi w zgodzie z jej naturą” (Strauss 2005: 217).

Fundamentalnym odkryciem antycznej pedagogiki jest dostrzeżenie analogii między ludzką duszą i ziemią uprawną. Dusza, podobnie jak rola, wymaga uprawiania, pielęgnowania i rozwijania zgodnie z jej naturą. Można powiedzieć, że pogląd ten trafnie charakteryzuje zarówno perspektywę klasycznej filozofii, jak i perspektywę biblijną. Jak zauważa Leo Strauss:

pomimo głębokich różnic, a nawet antagonizmu, między filozofią klasyczną a Biblią, między Atenami a Jerozolimą, istnieje między nimi zgoda w kwestii zasadniczej. Według Biblii człowiek został stworzony na podobieństwo Boga, otrzymał władzę nad wszelkim ziemskim stworzeniem: nie dano mu jednak władzy nad całością, umiejscowiono go w ogrodzie, by go uprawiał i strzegł, przypisano mu określone miejsce. Prawość to przestrzeganie ładu ustanowionego przez Boga, tak samo jak w myśli klasycznej sprawiedliwość to stosowanie się do porządku naturalnego (Strauss 2007: IV–V).

Transhumanizm

Zakwestionowanie naturalnego porządku związane jest z odrzuceniem rozróżnienia wytwarzania i ulepszania. Symptomatycznym przykładem takiego sposobu myślenia jest transhumanizm – nurt, który rozwija i radykalizuje demiurgiczne nastawienie do świata i człowieka. Jeden z ważniejszych przedstawicieli tego ruchu, Max More, potwierdza możliwość i celowość fundamentalnej poprawy kondycji ludzkiej, zwłaszcza poprzez rozwijanie i udostępnianie szeroko dostępnych technologii eliminujących starzenie się i znacznie poprawiających ludzkie zdolności intelektualne, fizyczne i psychiczne (More 2022). Z pozoru mogłoby się wydawać, że jest to ogrodnicze nastawienie zmierzające do ulepszenia tego, co jest. Postulowanym

celem jest wyeliminowania chorób, starości i śmierci dzięki zastąpieniu poszczególnych organów, a w dalszej przyszłości całego ciała doskonalszymi niż natura tworamami techniki. Ponadto wykorzystanie nowoczesnych technologii pozwoli uczynić człowieka nieustannie szczęśliwym i doznającym niekończącej się, szczytowej ekscytacji (Klichowski 2014: 105). Rozwiązanie podstawowych problemów człowieka sprawi, że stanie się on transczłowiekiem, niejako pośrednim etapem umożliwiającym wytworzenie nowej, wyższej istoty. Tym nowym bytem, który zastąpi człowieka – ten niedoskonały twór natury lub Boga – będzie postczłowiek.

Transhumanści nie widzą różnicy między ulepszaniem a wytwarzaniem, a raczej odbierają ją jako nieistotną (Bostrom 2003). Wtedy przywołane powyżej odróżnienia rodzajów postępu i celów tracą swój sens. Wszystko jest wytworem, a każdy cel jest celem pośrednim. Wychowanie, które w ich mniemaniu dąży do wytworzenia określonego rodzaju człowieka, traktują jako *poiesis*.

Istota wychowania

Jeśli jednak wychowanie byłoby wytwarzaniem, wtedy miałyby ono charakter postępu typu A, w którym o sensowności działania decyduje jego koniec, osiągnięcie zamierzonego rezultatu. Wbrew celowo-racjonalnej organizacji nauki szkolnej, czyli *de facto* zmierzającej do postępu typu A, gdzie dokładnie określone są cele i rozlicza się ich urzeczywistnienie, wychowawcy wiedzą, że nie mniej istotne jest to, czy w trakcie osiągania tych celów doszło do postępu typu B. Czy przyswajając określony zakres materiału młody człowiek rozwinął swoje człowieczeństwo, czy raczej zdegradował się emocjonalnie i moralnie? (Spaemann 1999: 75–76).

Jeśli uzna się, że nie ma różnicy między ulepszaniem a wytwarzaniem, lub przyjmie się ją za nieistotną, wtedy pojawia się konstatacja, że wychowanie ma po prostu „wytworzyć” określony rodzaj człowieka. Jednocześnie formułowane są zarzuty – nie tylko ze strony transhumanizmu – głoszące, że pedagogika jest mało skuteczna w urzeczywistnianiu postawionych sobie celów. Jej cele lepiej, skuteczniej i pewniej osiągnie technika, biotechnologia, inżynieria genetyczna itp.

Zarzut nieskuteczności może się wydawać dyskwalifikujący w stosunku do danej aktywności, jeśli za najważniejszą uzna się

perspektywę celowo-racjonalną (Powinien też dać wiele do myślenia tym pedagogom, którzy skuteczność działań wychowawczych chcą widzieć jako najistotniejsze kryterium ich oceny). Można jednak – nieco prowokacyjnie – stwierdzić, że brak całkowitej skuteczności i pewności osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych należy do istoty pedagogiki, która musi uwzględniać wolność wychowanka. Jednak ta wolność powoduje, że niemożliwe jest traktowanie wychowania jako wytwarzania (*poiesis*). Nieuwzględnianie wolności wychowanka powoduje, że wychowanie degraduje się do tresury (Hessen 1997: 101–102).

Etyczny aspekt pedagogiki wiązałby się więc przede wszystkim z faktem, że wychowanie, podobnie jak moralność, uzależnione są i ufundowane na idei ludzkiej wolności. Zakwestionowanie wolności – jako złudzenia lub oszustwa – i podporządkowanie człowieka koniecznościom historycznym, biologicznym (Bielicki 1997) lub ideologicznym sprawia, że moralność staje się czymś absurdalnym, zaś wychowanie zmienia się w mroczną manipulację i demiurgiczne próby podporządkowania sobie świata i człowieka. Wtedy – i tylko wtedy – nieskuteczną pedagogikę powinna zastąpić skuteczna technika.

Bibliografia

- Arystoteles (1996). *Metafizyka*, t. 1 i 2, przeł. M. Krąpiec, A. Maryniarczyk, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bielicki T. (1997). *Pojęcie natury ludzkiej w świetle biologicznej teorii zachowań społecznych*, [w:] J. Reykowski, T. Bielicki (red.), *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 9–24.
- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Courtois S. i in. (1999). *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, przeł. K. Wakar i in., Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Delsol Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleniarczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Holmes S. (1998). *Anatomia antyliberalizmu*, przeł. J. Szacki, Warszawa–Kraków: Fundacja im. Stefana Batorego; Żak.
- Klichowski M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rutkowski J. (2021). *Ogrodnicy i demiurdzy. O dwóch rodzajach relacji ze światem*, „Paedagogia Christiana”, t. 48, nr 2, s. 11–23.
- Spaemann R. (1999). *Ten, który powstrzymuje – i ostatni bój*, przeł. X. Dolińska, [w:] K. Michalski (red.), *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytności*, Kraków: Żak, s. 66–82.
- Strauss L. (1969). *Prawo naturalne w świetle historii*, przeł. T. Górski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Strauss L. (2005). *Czym jest edukacja liberalna?*, przeł. W. Dąbrowski, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 1(53), s. 217–223.
- Strauss L. (2007). *Trzy fale nowożytności*, przeł. W. Madej, „Przegląd Polityczny”, nr 84, s. I–II.
- Voegelin E. (1994). *Lud Boży*, wstęp i tłum. M. Umińska, Kraków: Żak.
- Voegelin E. (1998). *Gnostyckie ruchy masowe naszych czasów*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, „Odra”, nr 11, s. 35–43.
- Voegelin E. (2011). *Od Oświecenia do rewolucji*, przeł. Ł. Pawłowski, wstęp P. Śpiwak, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Netografia

- Bostrom N. (2003). *The Transhumanist FAQ: A General Introduction*, <https://nickbostrom.com/> [dostęp: 29.05.2022].
- More M. (2022). *The Philosophy of Transhumanism*, <https://www.humanity-plus.org/philosophy-of-transhumanism> [dostęp: 25.05.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Jan Rutkowski
 Uniwersytet Warszawski
 Wydział Pedagogiczny
 e-mail: jrutkowski@uw.edu.pl