

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Житомирський державний університет імені Івана Франка (Україна)

Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

Маріупольський державний університет (Україна)

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (Україна)

Зеленогурський університет (Польща)

Дилема війни/миру в постгуманному світі

Збірник наукових праць

(за матеріалами міжрегіонального науково-практичного семінару
із міжнародною участю, 28-29 квітня 2017 року, м. Житомир)

Житомир - 2017

Редакційна колегія

Поліщук О. П. — голова редколегії, доктор філософських наук, професор (м. Житомир), **Троха Богдан**, доктор габілітований, професор ZU (м. Зелена Гура), **Журба М. А.**, доктор філософських наук, професор (м. Рубіжне), **Козловець М. А.**, доктор філософських наук, професор (м. Житомир), **Сабадаш Ю. С.**, доктор культурології, професор (м. Маріуполь), **Сейко Н. А.**, доктор педагогічних наук, професор (м. Житомир), **Слющинський Б. В.**, доктор соціологічних наук, професор, член-кореспондент Української академії політичних наук, академік Академії наук Вищої школи України (м. Маріуполь), **Федь В. А.**, доктор філософських наук, професор (м. Слов'янськ)

Рецензенти:

Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор

Ковтун Ю. В., кандидат філософських наук, доцент

Мельничук В. В., кандидат філософських наук, доцент

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 15 від 23 червня 2017 року)

Д 27 **Дилема війни/миру в постгуманному світі** : зб. наук. пр. (за матеріалами міжрегіонального науково-практичного семінару із міжнародною участю, 28-29 квітня 2017 року, м. Житомир) / За ред. О. П. Поліщук, Б. Троха, М. А. Журби та ін.— Житомир, 2017. — 72 с.

У збірнику вміщено наукові праці за матеріалами доповідей і тез викладачів, докторантів, аспірантів на міжрегіональному науково-практичному семінарі із міжнародною участю «Дилема війни/миру в постгуманному світі» (28-29 квітня 2017 року, м. Житомир), присвячених актуальним проблемам філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних наук, які пов'язані із розвитком соціуму в умовах постгуманізму, трансгуманізму й викликів сьогодення.

Збірник буде корисним студентам, аспірантам, докторантам, викладачам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться проблемами постгуманізму, трансгуманізму, біоетики.

Paweł Walczak
(Zielona Góra)

FILOZOFIA DZIECIŃSTWA W PERSPEKTYWIE POSTHUMANIZMU

Termin „filozofia dzieciństwa” został użyty przez Garetha Matthews’a w tytule książki, w której proponuje traktowanie filozofii dzieciństwa tak jak inne dziedziny filozofii, takie jak filozofia sztuki, filozofia nauki czy filozofia języka [5]. Filozofia dzieciństwa podejmuje pytania dotyczące tego, czym w ogóle jest dzieciństwo, problem intelektualnego i moralnego rozwoju człowieka, pytania o sztukę tworzoną przez i dla dzieci, zagadnienia związane z prawami dziecka oraz jego statusem społecznym. Postulat uznania w filozoficznym obiegu nowej dziedziny, związany z odmiennym, antyakademickim podejściem do samej filozofii i stawianiem w trym kontekście problemu dzieciństwa był wielokrotnie wyrażany przez naukowców kojarzonych z ruchem zwolenników dziecięcej filozofii.

Tak rozumiana filozofia dzieciństwa stanowi część szerokich interdyscyplinarnych studiów nad dzieciństwem (childhood studies). M.J. Kehily zarysowuje zakres badań nad dzieciństwem wskazując na kilka aspektów: kontekst badań historycznych, socjokulturowych oraz polityczno-prawnych [4, s. 6-8]. Pionierem badań historycznych jest francuski historyk Philippe Aries, który w książce *Historia dzieciństwa* [1] opisał proces pojawienia się i ewoluowania w kulturze Europejskiej od XVI wieku dzieciństwa jako konstruktu społeczno-kulturowego. Studia socjologiczno-kulturowe opisują dziecko w kategoriach zjawisk społecznych, procesów socjalizacji i interakcji międzypokoleniowych. Badania w kontekście polityczno-prawnym podkreślają strategie polityczne instytucji i administracji wobec dziecka i rodziny.

Filozofia dzieciństwa może być rozumiana również jako określenie koncepcji filozoficznych na temat dzieciństwa, dominujących wśród filozofów różnych epok wyobrażeń na temat dziecka i dzieciństwa. W historii myśli europejskiej dominował paradygmat platońsko-arystotelesowski w myśleniu o dzieciństwie. Platon zarysował wizję dziecka uwięzionego w jaskini niewiedzy, ograniczonego naturalną skłonnością do ulegania złudzeniom, potrzebującego impulsu z zewnątrz i wsparcia przewodnika w żmudnej drodze do wyzwolenia z mroków przesądów. Uformował w ten sposób fundament myślenia o rozwoju i kształceniu człowieka. Arystoteles przeformułował platońską ideę i ujął ją w kategoriach biologicznego rozwoju co zaowocowało wizją dziecka jako „ludzkiej poczwarki”. Zgodnie z tym sposobem myślenia rozwój intelektualny jest analogiczny do rozwoju

biologicznego, stąd dorosły osobnik będzie punktem odniesienia przy ocenie dojrzałości. Dlatego dla badacza chcącego poznać naturę człowieka interesującym obiektem badań jest osobnik w pełni dojrzały. Pewnie dlatego dziecko nie było zazwyczaj przedmiotem refleksji i dociekań naukowych. Ów androcentryzm pogłębiła chrześcijańska antropologia, która postrzegała dzieciństwo jako okres przygotowania do prawdziwego dorosłego życia. Nowożytne poglądy na dziecko ostatecznie zostały uformowane przez empiryzm genetyczny, zgodnie z którym wszelka wiedza pochodzi z doświadczenia. Ludzka myśl jest kształtowana przez cały szereg czynników i oddziaływań, rozwój więc ostatecznie wiąże się z nabywaniem doświadczeń i systematycznym przyswajaniem wiedzy. Dało to podwaliny pod nowożytne a także współczesne systemy kształcenia.

Ruch związany z ideą filozofowania dzieci można uznać za jeden z elementów szerszego nurtu określanego mianem pайдocentryzm [9, s. 25-27]. Zwolennicy filozofowania dzieci nawiązują do tych koncepcji, które podkreślały poza empiryczny charakter wiedzy. O tym, że nie cała wiedza pochodzi z doświadczenia mówiło wielu ważnych filozofów, takich jak, np. Sokrates, Kartezjusz czy Kant. Fakt, że dziecko posiada mniej doświadczenia nie znaczy, że nie posiada go wcale - może więc formułować prawomocne sądy, o których wartości nie decyduje wiek wypowiadającego dany sąd dziecka lecz prawa logiki. Istotnym wyznacznikiem pайдocentryzmu jest nowy sposób określenia relacji między światem dorosłych i dzieci. Hans Saner analizując modele relacji dziecko-dorosły wskazuje na 3 możliwe układy wzajemności. Pierwsza z nich to relacja podporządkowania określana mianem adultystycznej; druga to relacja równoważności nazywana inaczej izonomiczną; wreszcie trzecia to relacja względnej autonomii (niezależności) [9, s. 101]. Pierwszy z tych modeli relacji – adultystyczny – opiera wizję dziecka na kategorii braku. Widać tu obecność postarystotelesowskiej optyki ujmującej dziecko jako „jeszcze niedorosłego człowieka”, stąd dookreślenie dziecka i dzieciństwa opiera się na tym, czym dziecko jeszcze nie jest, czego jeszcze nie posiada. Pozwala to na traktowanie dziecka jako projektu i zarazem produktu zabiegów pedagogicznych [8, s. 68-78].

Model izonomiczny dostrzega w dziecku partnera, widząc w nim takiego samego człowieka jakim jest dorosły. Rezygnując z prób akcentowania różnic rozwojowych między dorosłym a dzieckiem (które stają się po prostu nieistotne wobec faktu pozostawania człowiekiem), kładzie nacisk na łączące ich podobieństwa. Przyjmuje, że to co dziecięce i niedojrzałe pozostaje immanentną żyjącą częścią każdego człowieka – nie tylko jako faza życia, która trwa czy minęła, ale jako rdzeń jego osobowości i tożsamości [6, s. 79-82]. Trzeci typ relacji i związany z

nim model wychowania określa się jako autonomiczny. Pozwala on dostrzec w dziecku suwerenny i w pełni kompetentny podmiot, w pełni autonomiczny i sam w sobie wartościowy byt. Dzieci widziane są nie jako bierni odbiorcy procesów socjalizacji lecz jako aktywne podmioty, będące autorytetami w swoich własnych sprawach a także wiarygodne źródła informacji o świecie.

Margaret Mead w słynnej książce *Kultura i tożsamość* [6], wyodrębnia trzy typy kultur, w których wykształciły się różne warunki socjalizacji młodego pokolenia i przekazu kultury. Są to typy tzw. kultury postfiguratywnej, kofiguratywnej i prefiguratywnej. Kultura postfiguratywna jest modelem, w którym młoda generacja kształtuje się na wzór i podobieństwo pokolenia rodziców i dziadków, to kultura „nieocenionych dziadków”. Dominującym modelem relacji międzypokoleniowych w tej kulturze będzie Sanerowski model adultystyczny. Ten typ kultury charakteryzuje brak zakłóceń środowiskowych, względna izolacja środowiska wychowawczego, brak konkurencyjnych wzorców życia, co sprawia, że dzieci z reguły naśladują sposób życia swoich rodziców. W społeczeństwie przemysłowym pojawia się model kultury określona przez Mead jako kultura kofiguratywna, kultura „odnalezionych rówieśników”. W tej kulturze generacje współistnieją obok siebie przy założeniu, iż każda młoda generacja musi różnić się od poprzednich. Współistnienie pokoleń opiera się na wzajemnej tolerancji wobec postaw i zachowań nowej generacji. Dominującym modelem relacji międzypokoleniowej w tym typie kultury według typologii Sanera będzie model izonomiczny.

Mead w bardzo sugestywny sposób opisuje relację między jej pokoleniem a pokoleniem następnym w drugiej połowie XX wieku, kiedy to przemiany społeczne i cywilizacyjne wytworzyły warunki do powstania kultury kofiguratywnej. O swoim pokoleniu autorka pisze: „Wkroczyliśmy do teraźniejszości, do której zupełnie nie przygotowało nas zrozumienie zdarzeń przeszłych, interpretacje bieżących doświadczeń i minione nadzieje na przyszłość. Całe nasze pokolenie ludzi wzrastających przed II wojną światową to pionierzy i emigranci w czasie, podróżnicy, którzy porzucili znane światy i zamieszkali w warunkach nie przypominających niczego, co znali z przeszłości. Nasze myślenie każe nam ciągle powracać do przeszłości, do tego świata, który pamiętamy z dzieciństwa i okresu młodości. Jesteśmy urodzeni i wychowani przed rewolucją elektroniczną i większość z nas nie spostrzegła, kiedy ta rewolucja nastąpiła” [6, s. 117]. Świadomość kruchości świata i wynikająca stąd niepewność pokolenia wojennego, kontrastuje z doświadczeniem nowych pokoleń, co pogłębia międzypokoleniową lukę. O młode pokoleniu Mead pisze, że „(...) zachowują się jak pierwsze pokolenie ludzi, którzy urodzili się w nowym kraju. W czasie teraźniejszym czują się jak w

domu. Widok nieba, po którym przebiegają satelity, jest dla nich czymś naturalnym. (...) Używając komputerów, nie porównują ich do ludzi (...). Ludzie ci żyją w świecie, w którym zdarzenia występują w całej swej złożonej namacalności. Nie są już zmuszeni do gromadzenia informacji z prostych liniowych ciągów, jakich wymaga przekaz werbalny” [6, s. 118-119]. Powiększający się dystans między generacjami wyjaśnia przyczynę buntu młodych pokoleń. Utrudniona komunikacja, brak wzajemnego zrozumienia, wynikający nie tyle ze złych intencji, co z różnicy doświadczeń, pogłębia międzygeneracyjny dystans i poczucie samotności.

Margaret Mead stara się wskazywać drogi wyjścia z tej trudnej sytuacji i kreśli program na przyszłość, zapowiadając pojawienie się nowych form relacji między pokoleniami oraz nowy model kultury, określanej przez nią mianem kultury prefiguratywnej, zwanej kulturą „zagadkowych dzieci”. Charakteryzować ją będzie nie tylko niezależność i odrębność generacji, ale również to, że starsze pokolenie będzie zmuszone uczyć się od młodszego postaw i zachowań, jakie narzucać będzie nowy społeczny i kulturowy ład. Nowa kultura będzie wypadkową procesów i zmian zachodzących w obrębie społeczeństwa postindustrialnego. Głównym motorem tych przemian jest inwazja nowych technik, rozwój komunikacji i mobilności. W tym typie kultury model relacji dziecko-dorosły to model autonomiczny.

Posthumanizm wiąże się z dążeniem do radykalnej rewizji tradycji humanistycznej ukształtowanej w kulturze europejskiej [2, s. 46]. Istotnym elementem krytyki humanizmu w paradygmacie posthumanistycznym jest podkreślanie opresyjnego i wykluczającego charakteru myśli humanistycznej. Wśród grup wykluczanych w kulturze humanizmu a zarazem będącym podmiotem dążeń emancypacyjnych wymienia się w literaturze posthumanistycznej dzieci [7, s. 185-197]. Dziecko jest przedstawiane jako ofiara kultu pewnej wizji natury ludzkiej, gdzie wzorcem jest w pełni rozwinięty dorosły mężczyzna, doskonale uposażony w kompleks humanistycznych kompetencji i cnót. Dyskurs posthumanistów o dziecku i dzieciństwie wpisuje się w kategorie opisywane przez Mead i Sanera. Stosunki społeczne epoki posthumanistycznej mają cechy kultury prefiguratywnej, relacje międzypokoleniowe określają model autonomiczny. Prefiguratywność przybiera tu postać wizji dziecka jako proroka przyszłości. W obliczu niedoskonałości świata urządnego przez minione i obecne pokolenia dorosłych, dzieci są jedyną nadzieją na nowy, lepszy porządek, na sprawiedliwszy, posthumanistyczny świat. Świat urządnony nie według starych, tradycyjnych wzorców, przekazanych w procesie kulturowej transmisji wartości, ale właśnie wymyślony i urządnony na nowo przez nowe pokolenia. Autonomia ostatecznie okazuje się swoistą zamianą ról: dzieci przyjmują rolę dorosłych,

dorośli wchodzą w rolę dzieci. Ciężar przemiany wraz z odpowiedzialnością za losy świata spada ostatecznie na dziecko.

Filozofia posthumanistyczna reflektuje świat w perspektywie pytania o przyszłość. Szczególnie niebezpiecznym zjawiskiem wydaje się być owo międzypokoleniowe odwrócenie ról, którego konsekwencją jest przesunięcie ciężaru odpowiedzialności. Popularny duński pedagog i terapeuta Jesper Juul, autor książki *Twoje kompetentne dziecko* [3] zwraca uwagę, że dzieci nie mogą dźwigać odpowiedzialności, która ich przerasta. Na podstawie swojego bogatego doświadczenia pedagoga-terapeuty wnioskuję, że dzieci za przyjmowanie na siebie odpowiedzialności dorosłych zawsze płacą bardzo wysoką cenę. To dorośli są jedynymi osobami, które mają wystarczające narzędzia i doświadczenie, żeby radzić sobie z odpowiedzialnością za siebie, za innych i za świat. Myśląc o przyszłości w kontekście posthumanistycznej refleksji należy pytać o możliwe następstwa niepokojących zjawisk, związanych z przemianami relacji międzypokoleniowych w postnowoczesnych społeczeństwach.

BIBLIOGRAFIA

1. Philippe Aries, *Historia dzieciństwa*, Aletheia, Warszawa 2010.
2. M. Hoły-Łuczaj, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości”, 1(11)/2015, s. 45-61.
3. J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2012.
4. M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008.
5. G. B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge-London 1996.
6. Margaret Mead, *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 1978.
7. K. Murris, *The Posthuman Child: iii*, in: D. Kennedy, B. Bahler (ed.), *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, Lexington Books 2017, s. 185-197.
8. M. Szczepska-Pustkowskka, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
9. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.