

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski, Katowice  
e-mail: wokrusz@gmail.com

## Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej

Dominującą metanarracją w obrażonej na wielkie metanarracje kulturze „po-nowoczesnej” pozostaje opowieść o zmęczeniu poszukiwaniem prawdy uniwersalnej, o pogodzeniu się z niewspółmiernością perspektyw i wielością światopoglądów oraz o uznaniu interpretacji jako naszego właściwego sposobu doświadczania rzeczywistości. Któż dziś zechciałby spierać się o wartości – tym bardziej w erze panowania tolerancji i politycznej poprawności, gdy gościnność i „pedagogikę azyłu” ogłoszono warunkiem wstępnym i niezbędnym integracji społecznej w nader beztrudnie zakładanym modelu „pluralizmu kulturowego”? (zob.: Włodarczyk 2009). Zgoda, *właśnie fakty nie istnieją, tylko interpretacje* (*gerade Thatsachen giebt es nicht, nur Interpretationen*) – jak pierwszy powiedział F. Nietzsche (1995, s. 211; 1988, s. 315). Interpretacja jest naszym sposobem bycia – przypisywaniem sensu temu, co jest. Ale czy oznacza to, że wszystkie interpretacje, tj. wszystkie opisy świata i wszystkie prawdy, wszystkie wyznawane wartości, są sobie równe? Czy nie ma żadnych kryteriów ich oceny? Esej stara się udzielić odpowiedzi na te pytania. Jest też próbą rozliczenia się z nurtem hermeneutycznym w pedagogice, w którym tendencje sceptyczno-relatywistyczne wychodzą na plan pierwszy i kulminują w postawie zabarwionej nihilizmem.

**Słowa kluczowe:** *pedagogika, hermeneutyka, nihilizm, postmodernizm, historyzm, relatywizm, G. Vattimo, R. Kwaśnica, A. Folkierska, F. Nietzsche*

## Hermeneutyczne spustoszenie

W pedagogice ogólnej istnieje wiele głosów, które odrzucają metafizyczny dogmatyzm, za to chętnie akceptują stanowiący jego lustrzane odbicie relatywistyczny sceptycyzm, który pod pozorem walki z epistemologicznym fundamentalizmem unika konfrontacji z wyzwaniem epoki, z kwestiami prawdy, etyczności i normatywności – z kwestią pytania o wychowanie. Spójrzmy na kilka przykładów.

B. Śliwerski, wypowiadając się o sposobach badania współczesnych teorii wychowania, twierdzi, że:

*Zupełnie inaczej funkcjonują nauki o wychowaniu w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym, w którym nie dąży się do ujednoczenia elementów struktury społecznej. System tego rodzaju Johan Galtung nazywa liberalnym bądź pluralistycznym, w którym tolerowana jest różnorodność ideologicznych i normatywnych orientacji i działań. 'Dziś pluralizm jest przede wszystkim kulturową i polityczną wizją złożonych społeczności o zróżnicowanych ideologicznie, kulturowo, etycznie i rasowo grupach ludności. Oznacza on jednak coś więcej. Zakłada ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami. Jest jednoznaczny ze społeczną rekonstrukcją i ciągłą zmianą oraz eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami' [za: Gross 1992, s. 37 – przyp. W.K.]. Tak rozumiany pluralizm oznacza, że każdy może praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii wychowania (Śliwerski 1998, s. 11).*

Powyższe entuzjastyczne wnioski autor powtarza u końca swojego eseju, twierdząc, iż przyjęcie takiego stanowiska musi konsekwentnie prowadzić do prawomocności istnienia różnych pedagogii z wielością własnych nurtów, przy jednoczesnej zdolności każdej z tych refleksji do odraczania i redukowania bezpośredniej perswazji treściowej (*sic!*) (tamże, s. 41).

Uznanie pluralizmu ofert światopoglądowych nowoczesnego świata, z którego rzekomo wynika konieczność przyjęcia i pobłogosławienia wielości nurtów i teorii wychowania w trybie naiwnej pochwały postmodernizmu, jest, jak można sądzić, stanowiskiem charakterystycznym dla badaczy, których kontakt z myślą filozoficzną, zamiast do krytycyzmu, pchnął raczej ku jej bezkrytycznej admiracji, następnie zaś ku sceptycyzmowi i relatywizmowi, w myśl których nie na miejscu jest dziś spierać się o wartości i dbać o hierarchię celów edukacyjnych, można natomiast uprawiać (a raczej – pozostaje jedynie...) „badanie meta-porównawcze” (Śliwerski 1998a) lub porównawcze mapowanie teorii edukacyjnych (Paulston 2009). Po co? Po to, by *uczyć się rozpoznawania poglądów Innego i w ten sposób poszerzać naszą wizję oraz nasze drobne partykularności i różnorodność naszych reprezentacji* (tamże, s. 983). Zauważmy, że owego Innego, oglądanego w innych koncepcjach edukacji, nie krytykuje się tutaj, nie wydaje się o nim sądów, nie mówi się mu „tak” lub „nie” z perspektywy własnego stanowiska, którego chce się bronić. Co najwyżej mówi się: „masz prawo być innym; ja będę starał się cię zrozumieć i może spotkamy się w pół drogi”. Czyż nie podobną formę przyjmują niektóre podręczniki pedagogiczne, wywlekające z przeszłości bardziej lub mniej zapomniane nazwiska i grupujące ich poglądy pod kuriozalnymi etykietami, takimi jak „pedagogika przewycięzania obcości” lub „pedagogika humanistyczna”, a przy tym nigdy nie wchodzące w spór czy polemikę z nimi? Ponowoczesne przyswojenie nadmiaru historii owocuje nie tylko paraliżującym historyzmem,

czyli porzuceniem wiary w możliwość ponadhistorycznego, uniwersalnego obowiązywania pewnych prawd, ideałów i wartości, skoro są one historycznie zmienne i kontyngentne, lecz również uprawianiem historii dla niej samej – Nietzscheańskiej „historii antykwarskiej” (Nietzsche 2003a, s. 71, 75 i n.) – w której przeszłe idee traktuje się niczym eksponaty w muzeum bez żadnej próby mediowania pomiędzy ich przesłaniem a problemami teorii i praktyki wychowania w kulturze współczesnej *hic et nunc* (zob.: W. Kruszelnicki 2009). Podejście to nie ma przy okazji nic wspólnego z lekturą hermeneutyczną, jeśli wspomni się, iż w rzeczywistości hermeneutycznym rozumieniu tekstu konieczne jest *przekroczenie horyzontu historycznego po to, by pojmować tekst jako myśl skierowaną do nas, żyjących dzisiaj, a nie zamkniętą we właściwej jej historyczności epoki – epoki, w której powstała* (Folkierska 2006, s. 122). Opisane zjawiska łączą się rzecz jasna z charakteryzowaną tu „postmodernistyczną”, lub raczej „post-ną”, świadomością epistemologiczną, która dominuje obecnie w pedagogice ogólnej, lub przynajmniej pozostaje bardzo wpływowa.

W *Dwóch racjonalnościach...* autorstwa R. Kwaśnicy odnajdziemy stanowisko zastanawiające, które z czasem ma jednak prawo zacząć niepokoić. Autor dochodzi do wniosku, że *konstituujący pedagogikę (jej paradygmatyczną wersję) spór toczy się wprawdzie między dwiema racjonalnościami, ale jego strukturalne ramy określa racjonalność instrumentalna* (1987, s. 111). Oznacza to, że zarówno pedagogika adaptacyjna, jak i pedagogika emancypacyjna, jako dwie główne orientacje paradygmatyczne w myśleniu o wychowaniu, posługują się językiem instrumentalnym i w istocie zabiegają, niekoniecznie nawet będąc tego świadome, o zwiększenie efektywności takich lub innych technologicznych zabiegów edukacyjnych. W finale pracy R. Kwaśnica daje wyraz pewnemu znużeniu toczącym się sporem, tym bardziej że uznaje go za nierozstrzygalny. Pragnie się on z tego sporu wypisać i faktycznie czyni to, występując z koncepcją innej pedagogiki, która nie będzie już brać w nim udziału, *lecz uczyni go przedmiotem własnego namysłu, spróbuje zrozumieć, o co właściwie i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz co ich dyskusja mówi nam o nas samych* (tamże, s. 112). Ta inna pedagogika ma uzupełniać refleksję pedagogiczną o refleksję uprawianą w *perspektywie pytań drugiego stopnia*. Tu przypominane są podstawy hermeneutyki, czyli tego języka humanistyki, którym R. Kwaśnica posługiwał się zawsze i nigdy go nie porzucił, rezygnując z prób wypowiedzania swojej myśli pedagogicznej za pomocą języków innych, czy alternatywnych.

Bo też pytania drugiego stopnia to, najprościej rzecz ujmując, te, które pytają o nasze przedrozumienie, czyli o wiedzę, założenia i przekonania już to przedteoretyczne, już to nie całkiem uświadomione, sumujące się w transcendentálne warunki umożliwiające samo doświadczenie sensu i rozumienie. Pedagogika zadająca pytania drugiego stopnia miałyby tłumaczyć konkurujące koncepcje wychowania, ale nie poprzez dyskusowanie i spieranie się z nimi, lecz w trybie wykazywania ich sensu i ich ograniczeń, odkrywania milczącej wiedzy, która nimi kieruje; *ich intencją nie jest budowanie teorii tej wiedzy, lecz takie jej tłumaczenie, które czyni słyszalnym to, co ma nam*

ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i o świecie jako całości (tamże, s. 113). Docieramy niniejszym do sedna problemu, z jakim konfrontuje się pedagogika ogólna przemieniona przez R. Kwaśnicę w „filozofię sensu”.

Oto bowiem – jak przyznaje sam autor – tzw. pedagogika drugiego stopnia ustawia się *ponad sporem o wychowanie i poza paradygmatem pedagogiki* (tamże, s. 111). Z komfortowych wyżyn stanowiska określanego mianem pojednawczej samorefleksji trudni się ona wykazywaniem innym *konceptjom partykularności uprawomocniających je racji* (tamże, s. 115) oraz wynikającej z tego bezwartościowości wszelkich roszczeń do prawdy i obowiązywania. Horyzont pytań o etyczność, zaangażowanie i zmianę w oczywisty sposób znika w tak pomyślanym trybie refleksji, skoro niedopuszczalne w jej ramach jest zgłaszanie jakichkolwiek propozycji lub poddawanie korekcie istniejących odpowiedzi na pytanie: jakie wychowanie? To kwietystyczne stanowisko uzasadnia drętwa hermeneutyczna mantra, przez badacza recytowana regularnie. U końca rozprawy czytamy, że „pojednawczy apel”, kierowany przez pedagogikę drugiego stopnia do pozostałych nauk pedagogicznych, przypominałby im, że:

*Dzielimy ten sam los: naszym wspólnym udziałem jest niepełny dostęp do prawdy, prawda każdej wiedzy i każdego z nas osobna jest prawdą cząstkową, zakorzenioną w jakimś przedrozumieniu, które z jednej strony wiedzę tę umożliwia, a z drugiej – ogranicza.*

*Wszelkie monopolizowanie prawdy (...), wszelkie roszczenie do jej wyłączności zasługują na sprzeciw, na krytykę, w tym najprostszym rozumieniu „krytyki”, w którym oznacza ona odmawianie czemuś wartości.*

*Skoro zakorzenienie wszelkiej wiedzy w przedrozumieniu jest nieusuwalną koniecznością, to to, co nam pozostaje po wyzbyciu się pretensji do prawdy absolutnej, jest wypełnienie sensu prawdy określającej nasze miejsce i czas (tamże, s. 115).*

Podobne stanowisko, cechujące się rezygnacją i sceptycyzmem zachęcającym do sytuowania się „ponad sporem o wychowanie”, zajmuje A. Folkierska w książce *Pytanie o pedagogikę* (1990). Wstrząsy i przemiany epistemologiczne, jakich dokonały rewizje filozofii nauki ze strony Th. Kuhna, P. Feyerabenda i innych, zmotywowały badaczkę do powtórzenia *de facto* słów P. Feyerabenda o konstruktywistycznej, nie zaś realistycznej strukturze dociekania naukowego. *Były postulowane przez naukę nie są odkrywane ani nie wyznaczają żadnego „obiektywnego” stadium rozwoju wszystkich kultur i historii jako całości. Kształtowane są przez poszczególne grupy, kultury, cywilizacje – twierdził filozof (Feyerabend 1996, s. 17).* Kontynuując tę linię rozumowania, A. Folkierska pisze, iż *teorie naukowe nie są niewinnymi i bezstronnymi narzędziami gwarantującymi adekwatny wgląd w badaną rzeczywistość. Przeciwnie, teorie te, uwikłane w pozanaukową strukturę społecznego doświadczenia, są już pewnym sposobem konceptualizacji owej rzeczywistości. Nie ma więc niczego takiego jak teoria w ogóle; zatem o wyjaśnianiu można mówić jedynie w obrębie danej teorii i tylko*

z daną teorią wiążą się takie czy inne sposoby wyjaśniania (Folkierska 1988, s. 209; cyt. za: Śliwerski 1998a, s. 17).

Widzimy tutaj ponownie rewerencję dla hermeneutycznego (i postmodernistycznego) przeświadczenia, że wszelkie poznanie, również poznanie naukowe, nie jest wolne od uwikłań w kulturowe prze(d)sądy wspólnoty tworzących ją naukowców, charakterystycznych przy tym dla danej epoki historycznej. Dylemat polega jednak na tym, że przyjęcie tej perspektywy automatycznie skutkuje porzuceniem wartościowania istniejących koncepcji wychowania oraz wyrzeczeniem się formułowania własnych teorii. Z rozpoznania faktu, iż nauki społeczne mają do czynienia nie z obiektywnie i realnie istniejącą rzeczywistością, lecz z uniwersum ludzkich znaczeń, ze światem już zinterpretowanym i ontologicznie uporządkowanym, który badacze starają się zrozumieć w kolistym akcie interpretacji (i który A. Giddens nazywał „podwójną hermeneutyką nauk społecznych”), usuwa się koniecznie uzupełniające twierdzenie, że rozumienie i interpretacja musi angażować obie strony badania i wymagać od nich dania czegoś od siebie – wprowadzenia własnej, podmiotowej perspektywy w akt rozumienia. Tymczasem kłania się tu postna świadomość pedagogicznej awangardy. Jak wyjaśniał G. Vattimo, *prefiks „post” obecny w słowie „postmodernizm” oznacza pożegnanie z nowoczesnością* (2006, s. 2), a czytać to należy jako wymknięcie się nowoczesnej logice postępu i „zmiany na lepsze”, wymknięcie się iluzorycznej narracji emancypacyjnej oraz pożegnanie z ideą krytycznego przezwyciężenia na rzecz nowego ufundowania. Każde doświadczenie prawdy jest interpretacją, a dokładniej – interpretacyjnym wyrażeniem przed-rozumienia. A skoro tak – twierdzą niektórzy – to spór o wychowanie można przedstawiać sobie jako dobroduszne obstawanie przy pytaniach pierwszego stopnia, a nauki, które je jeszcze zadają, uznawać za beznadziejnie zapóźnione względem naprawdę zaawansowanej świadomości pedagogicznej w metafizyczne dyskursy, w ramach których zapomina się o interpretacyjnym charakterze poznania i wymienia się między sobą uciesznymi bajkami.

Na koniec tej sekcji rozważań przypomnimy jeszcze koncepcję map paradygmatycznych R. Paulstona i przeanalizujemy towarzyszące jej założenia. W artykule *Mapping Comparative Education After Postmodernity* (2009) badacz podjął pytanie o wyzwanie, przed którym komparatystyczne badania edukacyjne postawiło przesilenie postmodernistyczne, i zapowiedział ustosunkowanie się do idei ponowoczesnego multi-perspektywizmu. Towarzyszyło mu przekonanie, że znajdujemy się w okresie wymagającym *dobrej woli, translacji i rysowania map kognitywnych, aby pomóc sobie w pełni ujrzeć zmieniający się krajobraz teoretyczny*. Nadto przestrzegwał, że *nieumiejętność konstruowania przestrzeni stanowisk odbiera nam szansę na zobaczenie punktu, z którego widzisz to, co widzisz* (Paulston 1993, s. 101). „Z konieczności” pominiemy tu charakteryzowane i „mapowane” przez R. Paulstona perspektywy spojrzenia na życie społeczne i oświatowe, by przyjrzeć się głównym wnioskom podjętej analizy.

Bez większego zaskoczenia zauważyć można, że R. Paulston dołącza do chóru głosów opowiadających się za radosnym przyjęciem pluralizmu teorii wychowania. Największą zaletą komparatystycznego mapowania niesprowadzalnych do siebie światopoglądów ma być *rozumienie, że prawda jest partykularna, nie generalna, my zaś przechodzimy od uznania stanowisk typu albo–albo, ku objęciu bardziej heterotopijnej przestrzeni krytycznie refleksyjnego rozumienia* (Paulston 2009, s. 983). Już na początku eseju autor daje wyraz swojej sympatii wobec postmodernizmu, definiowanego – całkiem zresztą poprawnie – *jako ironiczna wrażliwość, narastająca refleksyjna świadomość, zwiększona świadomość siebie samego, przestrzeni i różnorodności* (tamże, s. 966). Świadomość ponowoczesna zachęca R. Paulstona do *odrzućcia idei wiedzy uniwersalnej czy hegemonicznej, odrzućcia każdego reżimu prawdy (...)* i *zgłasza potrzebę krytycznego antyhegemonicznego pluralizmu w badaniach społecznych* (tamże, s. 966). Dzięki przyjęciu takiej postawy *nasza wspólna praca staje się bardziej postparadygmatyczna i eklektyczna (...), my zaś uczymy się uznawać poglądy Innego, rozszerzając w ten sposób spektrum naszego spojrzenia i dostrzegając różnorodność i partykularność naszych reprezentacji* (tamże, s. 983).

Do R. Paulstona doskonale pasowałaby metafora, jaką R. Kwaśnica zaproponował w celu scharakteryzowania aktywności pedagoga zadającego swoje pytania drugiego stopnia. Miałby on być *etnografem, archeologiem czy historykiem* podążającym za pedagogiką paradygmatyczną z hermeneutycznym komentarzem (Kwaśnica 1987, s. 114). Tak samo i kartograf – przyglądając się obcym, innym koncepcjom edukacji, nie ocenia ich i nie osądza; nie dysponuje przecież żadnymi stałymi kryteriami normatywności, zasadności, racjonalności itd. Jego „praca terenowa” wymaga jedynie uczenia się tego, co inne, a wręcz doceniania tego, co egzotyczne i trudne do pojęcia. Tolerancja i empatia wobec odmienności okazuje się w tym ujęciu jak najbardziej wskazana jako jedna z najważniejszych cnót profesjonalisty. Reasumując, nastawienie kartografa-etnografa do badanych teorii czy koncepcji edukacji cechuje – w antropologicznym i epistemologicznym znaczeniu tego słowa – metodyczny relatywizm.

## Nazwijmy rzecz po imieniu

F. Nietzschemu zawdzięczamy przenikliwą diagnozę kultury nowoczesnej jako kultury, w której nastąpiła hipertrofia zmysłu historycznego. W studium *Pożyteczność i szkodliwość historii dla życia*, zamieszczonym w tomie *Niewczesne rozważania*, F. Nietzsche przedstawia destrukcyjne konsekwencje historyzmu. Najbardziej dramatyczną z nich jest nieokiełnany relatywizm. Jak pisze P. Pieniążek, *nadając wszelkim treściom duchowym historyczny charakter, historyzm powoduje ostateczne załamanie się tradycyjnych religijno-metafizycznych ideałów, a tym samym zakwestionowanie*

istnienia ponadhistorycznego kryterium, które pozwoliłoby oceniać wartość kulturowych, napływających z głębi historii, systemów wartości, ideałów i stylów. Wartości stają się względne, obojętne i neutralne, tracąc na znaczeniu (Pieniążek 2006, s. 446). Historystyczny relatywizm usuwa normatywne podstawy istnienia, podmywa fundamenty kultury, uruchamiając trawiący i rozkładający, sceptycki krytycyzm, czyli *szaleńczo nierozważne druzgotanie i rozbijanie wszystkich fundamentów, roztopianie ich w ciągle płynne i rozplywające się stawanie, nieznużone rozskubywanie i historyzowanie tego, co się stało* (Nietzsche 2003a, s. 108).

Idźmy dalej za F. Nietzschem. Nadmiar czy też przerost refleksyjności i świadomości historycznej zastępuje kulturotwórczą aktywność, uniemożliwiając wartościowanie, hierarchizowanie i wybieranie wartości. Ujrzymy to najlepiej u R. Kwaśnicy oraz w środowiskach zachwalających to, co sami naukowcy nazywają podejściem hermeneutycznym. Naturalnie prowadzi ich ono najpierw do przyjęcia postawy ironicznej, następnie zaś do cynizmu gotowego „hermeneutycznie”, czyli „poszukując prawdy o nas samych i o naszych czasach”, usprawiedliwiać bieg historii. W tym celu R. Kwaśnica jest nawet gotów przywoływać posępną Heideggerowską opowieść o *Seins Geschick*, przeznaczeniu Bycia i powtarzać: „tak właśnie musiało się stać, jak teraz właśnie się dzieje... Takim a nie innym musiał stać się człowiek, jacy dzisiaj jesteśmy...”. Konkretniejszego przykładu rzeczony postawy dostarcza fragment tekstu *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, w którym R. Kwaśnica raz jeszcze powtarza, że nowym zadaniem pedagoga jest porzucenie sporu o wychowanie i zapytywanie o to, *jak możliwe jest różne rozumienie wychowania i w ten sposób dbanie o to, by różnice ujawniające się w sporze o wychowanie, postrzegać jako świadectwo naszego czasu* (Kwaśnica 1995, s. 34, 35). Dzięki temu – utrzymuje autor – *pogłębialibyśmy nie tylko rozumienie wychowania, ale także świata, w którym żyjemy i docieralibyśmy nie tylko do głębszego sensu tego sporu, ale włączalibyśmy się także do rozmowy poszukującej samowiedzy teraźniejszości* (tamże, s. 35).

Teraz – by rzecz nazwać po imieniu, tj. by adekwatnie i z pomocą jednego terminu scharakteryzować wyżej przeglądane stanowiska z pola pedagogiki ogólnej – należałoby przywołać pojęcie nihilizmu. W niezrównanie precyzyjny sposób nihilizm europejski opisał właśnie F. Nietzsche, a rozpoczynał od konstatacji, że jest to stan, w którym *najwyższe wartości tracą wartość* (Nietzsche 2003b, s. 11). Stan ów charakteryzuje *brak tego, który by usprawiedliwiał* (tamże, s. 9), *brak celu, brak odpowiedzi na pytanie: „dlaczego?”*. *Chciałoby się obejść wolę, chcenie jakiegoś celu, ryzyko nadania sobie samemu celu, chciałoby się zrzucić z siebie odpowiedzialność* (tamże, s. 12).

Powiedzmy otwarcie: orientacja hermeneutyczna w pedagogice jawi się – w swej hipertrofii zmysłu krytycznego i historycznego, w swej apoteozie nadmiernej, nieskończenie deliberującej refleksyjności – jako kliniczny przykład nihilizmu. Jest nietytułowa i uwikłana w ruch przekraczania i odwartościowywania wartości, podważania i relatywizowania wszelkich normatywnych podstaw namysłu pedagogicznego. Kamuflowana za hasłem „pedagogiki drugiego stopnia”, a także postmodernistycznego

potępienia „totalizujących narracji” (zob. Melosik 1995), kryje się niezdolność do czynu, którym towarzyszy i które funduje aksjologiczna obojętność i neutralizm. Znoszą one wszelkie różnice i hierarchie oraz celebrują nierozstrzygalność i niewspółmierność koncepcji odważających się jeszcze prezentować swoje ujęcia „prawdy” i czynić to w formie mediatyzowanego przez ludzką pasję realizowania wyznawanego ideału, urzeczywistniania wartości. Fakt zakorzenienia wiedzy w przedrozumieniu interpretuje się w omawianej perspektywie jako powód wystarczający, by zrezygnować z rozstrzygania między „Tak” i „Nie”. Zapomina się nader łatwo, że owszem, nie ma prawdy i faktów, są tylko interpretacje, ale istnieją interpretacje lepsze lub gorsze z wielu różnych powodów, tak samo jak są rozwiązania i propozycje edukacyjne bardziej lub mniej pilne, wzięwszy pod uwagę ogólną kondycję kultury i społeczeństwa. Zapomina się też o słowach Kazimierza Sośnickiego piszącego, że:

*o procesie wychowania mówimy jako o pewnym ciągu zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka. Osiągnięcie tego stanu uważamy chociażby chwilowo za zakończone. Ale gdy idzie o wychowanie, stan ten nie jest nam obojętny pod względem jego treści: jest on przez nas wartościowany* (Sośnicki 1964, s. 7–8).

Dokonana przez R. Kwaśnicę i innych karykaturalizacja instrumentalnego i technologicznego aspektu działania pedagogicznego kulminuje w defetystycznym geście wypisania się ze sporu o wychowanie i umknięciu na pozycje hermeneutyczne, w ramach których spór o prawomocność celowo organizowanych działań edukacyjnych traci znaczenie. Będąc w istocie sporem o wartości między teorią wychowania adaptacyjnego i emancypacyjnego, aranżowanym w ramach upiornej racjonalności instrumentalnej, *musi pozostać dla uczestniczących w nim sporem sensownym, a przy tym – nierozstrzygalnym*, w którym racje mają ponoć obie strony w ich własnych perspektywach aksjologicznych. *Jak wszelkie racje – puentuje badacz przewidywalnie – są one partykularne i stronnicze* (Kwaśnica 1987, s. 111).

Trudno zrozumieć tę rejteradę. Zmonstrualizowane w opisach R. Kwaśnicy działanie instrumentalne jest przeciwieństwem u J. Habermasa emanacją jednego z trzech, konstytutywnych dla ludzkiej wiedzy, interesów poznawczych. *Orientacja na techniczną kontrolę, na wzajemne porozumienie i na emancypację od jawiących się jako naturalne ograniczeń ustanawia specyficzne perspektywy, dzięki którym jesteśmy w stanie ujmować rzeczywistość jako taką w każdy sposób – zaznacza J. Habermas (1971, s. 311)*. Te trzy interesy, z którymi powiązana jest ludzka wiedza, są równoprawne, wzajemnie się uzupełniające i – jak się rzekło – transcendentalne, jako że wskazują na niezaprzeczalne, bazowe właściwości naszego doświadczenia. Pedagogika służy – w różnych skalach – owym trzem interesom i naprawdę nie jest żadną katastrofą, że gdy wyznacza cele wychowania i wskazuje środki prowadzące do tego celu, funkcjonuje jako nauka techniczna. Pedagogika staje się natomiast nauką krytyczną i emancypacyjną wtedy, gdy zajmuje się *analizą tych okoliczności, dla jakich wychowanie ma się od-*



bywać, przy czym analiza ta łączy się z wartościowaniem (Sośnicki 1964, s. 30–31), gdy przygląda się stosunkom społecznym, moralnym i kulturowym środowiska i z uwagi na nie formułuje cele i środki wychowania (por. tamże, s. 31). To właśnie robi radykalnie pojęta pedagogika H. Giroux, P. McLarena i P. Freire, w której *połączenie uczenia się ze zmianą społeczną* (Giroux 2005, s. XXVII) jest stale podkreślanym, imperatywnym celem edukacji, wywiedzionym z rudymenarnej moralnej refleksji nad kondycją społeczeństwa żyjącego w systemie tylko fasadowo demokratycznym. Ale przecież R. Kwaśnica musi ją uznać – w ramach tego jednego humanistycznego słownika, jakim posługuje się, od kiedy sięgamy pamięcią – za pedagogikę, której racje są *partykularne i stronnicze*, toteż twierdzi, że *nic nas nie upoważnia do tego, byśmy je traktowali jako wiedzę lepszą (w sensie – bardziej godną zaufania) od tej, której dostarcza pedagogika adaptacyjna* (Kwaśnica 1987, s. 108).

Podsumujmy. Istotę nihilizmu F. Nietzsche upatruje w stopniowym wyczerpywaniu się sensogennych zasobów kultury zachodniej, w postępującym relatywizmie i sceptycyzmie, w utracie poczucia sensu, w braku poczucia wyższego celu ludzkiej aktywności poznawczej, wreszcie w paraliżu woli – niezdolności do działania. Postawę tę przypisujemy R. Kwaśnicy oraz wszystkim teoretykom edukacji apoteozującym postmodernistyczne rozprzężenie aksjologiczne, a niedostrzegającym tego, że w istocie stanowi ono przyspieszenie i dalszą radykalizację procesu potwornej kulturowej relatywizacji, mistyfikowanego w figurach pluralizmu, perspektywizmu czy wolnego od metafizycznych założeń humanizmu.

O ile F. Nietzsche diagnozuje i zapowiada nihilizm (*to, co opowiadam, jest historią dwóch najbliższych stuleci* – czytamy w notatkach z ostatniego okresu twórczości – Nietzsche 2003b, s. 5), o tyle kultura późnonowoczesna wydaje się już w nim całkowicie pogrążona. Paradygmatyczne przyswojenie własnej historyczności powołuje w nauce nowy rodzaj filozofii – filozofię interpretacji. Jak tłumaczy G. Vattimo, *stanowi ona wynik pewnego ciągu wydarzeń (teorii, przeobrażeń społecznych, kulturalnych w szerokim rozumieniu, technologii i odkryć naukowych)* (2011b, s. 18) i jako taka – tj. podległa nihilistycznej logice nowoczesności po śmierci Boga – jawi się jako *podsumowanie historii, której nie podejmujemy się opowiedzieć inaczej niż w języku nihilizmu, jaki po raz pierwszy odnajdujemy u Nietzschego* (tamże, s. 18). Dlatego G. Vattimo mówi o *nihilistycznym powołaniu hermeneutyki* (tamże, s. 21), która po F. Nietzsche i M. Heideggerze wyraźnie zaświadcza o związku istniejącym między teorią interpretacji a nihilizmem: *nihilizm oznacza dla Nietzschego przewartościowanie wartości najwyższych oraz fabularyzację świata: nie ma faktów, są tylko interpretacje, co również jest interpretacją* (tamże, s. 23).

Biorąc pod uwagę diagnozę kultury współczesnej jako kultury bez reszty pogrążonej w nihilizmie, trudno spierać się z tezą G. Vattimo, że *hermeneutyka stała się swego rodzaju nową koiné – wspólnym, nie tylko filozoficznym, idiomem kultury Zachodu* (tamże, s. 11; zob.: Vattimo 2013). Myśl włoskiego filozofa skupia się na ilustrowaniu konsekwencji wynikających z uogólnienia pojęcia interpretacji do poziomu, na którym

współwystępuje ona z samym doświadczeniem świata i dyktuje przemianę naszego rozumienia prawdy. Jest to robione w sposób niezwykle inspirujący w obszarze samej filozofii, następnie zaś religii, sztuki, nauki i polityki. Zastanawia jednak i niepokoi niefrasobliwe dokooptowanie tej filozofii do refleksji pedagogicznej w epoce alarmująco wręcz rozpuchniętej samowiedzy wraz z zaleceniem, że poszukiwanie samowiedzy teź różnorodności winno być hermeneutycznym zadaniem pedagoga (Kwaśnica 1995, s. 35). Z faktu, że wszelka wiedza jest zakorzeniona w przedrozumieniu, wcale nie musi wynikać sceptyczno-nihilistyczne zwątpienie w istnienie kryteriów, ze względu na które porównywać można, powiedzmy, teorie edukacyjne i ich wychowawcze postulaty. Tymczasem w polskiej myśli pedagogicznej opinia ta zdaje się dość popularna. Z wielu głosów przywołajmy znów A. Folkierską, która sięga do konwencjonalnego arsenału hermeneutycznej dekonstrukcji, by orzec, iż *istnienie takiego kryterium wydaje się niemożliwością, jeśli uprzytomnić sobie, że za każdą teorią kryją się niewyraźne explicite przeświadczenia natury ontologicznej* (Folkierska 1990, s. 43). Nie zaszkodzi znów powtórzyć, że przyjęcie ekstremalnie hermeneutycznego, tj. nihilistycznego, w sensie G. Vattimo stanowiska, uniemożliwia wartościowanie lub – precyzyjniej rzecz ujmując – zajmowanie stanowiska podmiotowego w trybie rozstrzygnięć etycznych. Zabija jednocześnie pasję, wielkie namiętności i potężne wizje, a promuje beznamiętne, niwelujące „reflektowanie”, które każdy sens obraca w nierozstrzygalną dwuznaczność i działa przy tym jak próżnia wsysająca wszelką treść.

Pozostaje pytać: czy dziś naprawdę możemy sobie pozwolić na wygodne umiejscowienie się „ponad sporem o wychowanie”? Czy kondycja tego społeczeństwa i tej kultury do niczego pedagogicznie nie zobowiązuje?

## Nietzsche – reprzyza

*Czyż życie nie jest ocenianiem, przedkładaniem, byciem niesprawiedliwym, chceniem, by być ograniczonym, by być różnym?*

Nietzsche 2005, s. 16

Ogłoszenie przez F. Nietzschego w *Zmierzchu bożyszcz*, że oto „świat prawdziwy” stał się w końcu baśnią (Nietzsche 2000, s. 41 i nn.), wcale nie musi uniemożliwiać tworzenia kulturogennych prawd-pozorów wciąż jednak kierujących działaniem. Owe nie-metafizycznie ugruntowane prawdy można opierać na imperatywie etyczności i miłości bliźniego, zaangażowania i transformacyjnego działania, jak czynił P. Freire (2008), zaś wolę wiedzy, jak radził F. Nietzsche, utwierdzać w *o wiele bardziej potęż-*

nej woli: woli nie-wiedzy, niepewności, nieprawdy! Nie jako jej przeciwieństwie, lecz – jako jej wysubtelnieniu (Nietzsche 2005, s. 211). Czy fakt, że opowiadamy sobie nawzajem baśnie-interpretacje na temat otaczającego świata, nie zaś wyrażamy prawdy o świecie istniejącym obiektywnie, znosi konieczność uzgadniania między sobą tego, na co umawiamy się, że jest „prawdą”, wartością, ideałem, a następnie traktujemy jako obowiązujące?

W kwestii pluralizmu i sceptycyzmu między F. Nietzschem a formacją postmodernistyczną i hermeneutyczną porozumienie jest doprawdy mniej nawet niż pozorne. Pokazał to w książce *Drogi francuskiej heterologii* M. Kruszelnicki (2008), przeprowadzając rozumowanie, które warto w tym miejscu zaprezentować.

Pluralizm autora *Poza dobrem i złem* dotyczyłby wielości bytu, racjonalności, poglądów, interpretacji wreszcie, przez co uchodzi on za propagatora idei „pluralizmu”. Tylko że u F. Nietzschego owa wielość prawd i poglądów, owa mnogość perspektyw i interpretacji nie implikowała relatywizmu i permissywizmu w kwestii tego, którą i dłaczego z owych perspektyw i interpretacji należy wybrać. Wręcz odwrotnie, dopiero wtedy, gdy zniesiemy uniwersalny wzór wykładni świata, gdy pozwolimy na istnienie wielu o nim prawd, umożliwiające zostanie równoprawne ścieranie się perspektyw, czyli kulturogenna batalia stojących za nimi woli mocy, które w dążeniu do panowania nieustannie mierzą się z innymi wolami.

F. Nietzsche nie godziłby się na ponowoczesny ideał przyrastającej mnogości poglądów, na Lyotardowskie hasło niekończącego się poróżnienia (*le différend*) oraz wolnej gry interpretacji, na Derridiańskie otwarcie na proliferację znaków i ich wykładni, kontaminujące prawdę i fałsz w znoszącej wszelkie różnice tkance tekstu (...ani to, ani to; i to, i to...). Nie zaakceptowałby postulatu M. Foucaulta nieustannego wymykania się zastanym, automatycznie więc „niebezpiecznym” formom bycia i myślenia w celu osiągnięcia upragnionej „mojności”. Chyba też nie godziłby się na nowy etos filozofowania stworzony przez świetnie glossującego go G. Deleuze’a, według którego myślenie – niczym ruchoma i niepowstrzymana nomadyczna maszyna wojenna – ma być agresywne, gwałtowne, kwestionujące i negujące przyjęte oczywistości i utrwalone zasady, ma stać się procesem, który bezustannie się wydłuża, przerywa i podejmuje na nowo. F. Nietzsche nie godziłby się na to wszystko o tyle, o ile w perspektywie jego pluralizmu nie można mówić o bezmierności interpretacji, gdyż ostatecznie wszystko mierzy miara życia; płodność jest miarą zmian, mnogość nie opiera się tu na tolerancji i dobrej woli, lecz na walce interpretacji. Głównym kryterium oceny interpretacji jest jej efektywność – skuteczność w podnoszeniu poziomu mocy. Tak jak według niemieckiego filozofa ludzie nie są równi, tak i interpretacje bywają lepsze i gorsze. Wielość prawd i ich perspektywiczność nie oznacza wcale, że ich proliferacja jest stanem pożądanym *per se*. Konstruowane zawsze na nasz prywatny użytek, a więc fikcyjne i pozorne prawdy mają raczej do maksimum podnosić intensywność naszego przeżywania świata i pomagać nam w aktywnym radzeniu sobie z przyrodzoną mu tragicznością. Oznacza to, że interpretacja jest nie tylko aktywnością poznawczą, ale

i życiową, ma służyć tego życia wzmocnieniu, być dla niego pożyteczna. Wzmocnienie nie następuje zaś inaczej, jak poprzez walkę, spór i hartowanie w ogniu woli mocy. Twórcza interpretacja spełnia się w obarczaniu rzeczy swą wolą i w próbie narzucenia swej perspektywy innym uczestnikom sporu. Tym właśnie, według F. Nietzschego, z istoty swej jest życie: *jest zawłaszczaniem, kaleczeniem, przemaganiem obcych i słabszych, uciskiem, twardością, narzucaniem własnych form, wcielaniem, a przynajmniej, mówiąc najłagodniej – wyzyskiem* (Nietzsche 2005, s. 178).

## Zakończenie

Esej ten powstał po to, by przypomnieć, że sytuowanie się ponad sporem o wychowanie jest stanowiskiem nie do przyjęcia, gdyż albo nie zdaje sobie sprawy ze swoich implikacji nihilistycznych – nieakceptowalnych dla pedagogiki rozumianej jako dyscyplina metahumanistyczna i centralna dla humanistyki, albowiem *wymuszająca krytyczną refleksję nad jakością naszej intencji humanistycznej* (Witkowski 2007, s. 70) – albo je po prostu lekceważy. Nie jest tak, że nie można rozstrzygać o prawomocności i wartościowości jednych celów i środków edukacji ponad innymi. Nie każdy cel wychowania jest „dobry” i nie każda teoria wychowania ma taką samą wartość. Nasze interpretacje rzeczywistości, do której dopasowywane są cele edukacyjne, muszą być opierane nie na stronniczych światopoglądach czy ideologiach, lecz na naukach empirycznych, odkrywających np. uniwersalne prawa w rozwoju człowieka (psychologia rozwojowa J. Piageta, kontynuowana przez L. Kohlberga) i na krytycznym rozpatrzeniu sytuacji społeczno-politycznej, domagającej się nieraz tak czy inaczej pojętej interwencji. Doskonale pokazali to L. Kohlberg i R. Mayer w studium *Rozwój jako cel wychowania*. Dowiedli oni, że

*problem zaproponowania wychowania bez indoktrynacji, opartego na zasadach etycznych i epistemologicznych, jest częściowo rozwiązany poprzez przyjęcie koncepcji, że zasady te przedstawiają rozwojowo zaawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Ponieważ są one kulturowo uniwersalnymi stadiami lub sekwencjami rozwoju moralnego, to stymulacja rozwoju dziecka do następnego kroku w naturalnym kierunku jest zatem równoważna dalekosięz-nemu celowi uczenia zasad etycznych* (Kohlberg, Mayer 2000, s. 45).

Prawda jest taka, że trudno jest zadomowić się w świecie zrelatywizowanych dyskursów, istniejącym wątle i słabo. Koniec metafizyki nie oznacza nadejścia czasu absolutnej swobody interpretacji uwolnionej od obowiązku mówienia prawdy o Byciu. Przypomnijmy, że według G. Vattimo pluralizmowi i wynikającemu zeń nieuniknionemu konfliktowi interpretacji przyświecać ma nieprzerwanie idea *caritas* – troski,

będącej ponowoczesnym imperatywem kategorycznym i czymś w rodzaju postsekułarnej wartości absolutnej. Kierując się *caritas*, zdajemy sobie sprawę, że *nie osiągniemy porozumienia, gdy odkryliśmy prawdę. Mówimy, że odkryliśmy prawdę, gdy osiągnęliśmy porozumienie. Innymi słowy, dobroczynna życzliwość [charity] zajmuje miejsce prawdy* (Vattimo 2011b, s. 77). *To, co uniwersalne, otrzymać możemy tylko po przejściu przez dialog, przez zgodę lub, jak kto woli, przez caritas... Prawda rodzi się tylko ze zgody i poprzez zgodę* (Vattimo 2004, s. XXVI).

Tylko – wracając do pytania: czy i dlaczego wychowanie? – jak może istnieć ów pełen troski i życzliwości dialog, skoro znacząca część umysłów pedagogicznych twierdzi, że jest już „ponad”?

## Bibliografia

- FEYERABEND P.K., 1996, *Przeciw metodzie*, przeł. S. Wiertlewski, Siedmioróg, Wrocław.
- FOLKIEWSKA A., 1988, (Recenzja): *Teoretyczne podstawy pedagogiki. Praca zbiorowa pod redakcją S. Palki*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1987, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3–4.
- FOLKIEWSKA A., 1992, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A., 2006, *Warunki możliwości krytycznego myślenia uczniów*, Ethos nr 3 (75).
- FREIRE P., 1998, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham–Oxford.
- GIROUX H., 2005, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Paradigm Publishers, Boulder–London.
- GROSS F., 1992, *Tolerancja i pluralizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- HABERMAS J., 1971, *Knowledge and Human Interests*, transl. J.J. Shapiro, Beacon Press, Boston.
- KOHLBERG L., MAYER R., 2000, *Rozwój jako cel wychowania*, przeł. P. Kwieciński i A. Nalaskowski, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji*, IBE, Warszawa.
- KRUSZELNICKI M., 2008, *Drogi francuskiej heterologii*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KRUSZELNICKI W., 2009, *Historia myśli pedagogicznej jako historia idei*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1.
- KWAŚNICA R., 1987, *Dwie racjonalności. Od pedagogiki ogólnej do filozofii sensu*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 1995, *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MELOSİK Z., 1995, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań.
- NIETZSCHE F., 1988, *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe (Nachgelassene Fragmente, Band XII)*, Hrsg. von G. Colli und M. Montinari, Deutscher Taschenbuch Verlag, München – Walter de Gruyter, Berlin–New York.
- NIETZSCHE F., 1995, *Pisma pozostałe 1876–1889*, przeł. B. Baran, Inter Esse, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2000, *Zmierzch bożyszcz*, przeł. G. Sowiński, Wydawnictwo „A”, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2003a, *Niewczesne rozważania (Pożyteczność i szkodliwość historii dla życia)*, przeł. L. Staff, Zielona Sowa, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2003b, *Wola mocy*, przeł. S. Frycz, K. Drzewiecki, Zielona Sowa, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2005, *Poza dobrem i złem*, przeł. P. Pieniążek, Zielona Sowa, Kraków.
- PAULSTON R., 1993, *Mapping Discourse in Comparative Education*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol. 2, No. 23.
- PAULSTON R., 2009, *Mapping Comparative Education after Postmodernity*, [in:] R. Cowen, A.M. Cazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer, London–New York.

- PIENIAŻEK P., 2006, *Suwerenność i nowoczesność. Z dziejów poststrukturalistycznej recepcji myśli Nietzschego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- SOŚNICKI K., 1964, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Badania meta-porównawcze współczesnych teorii wychowania*, [w:] *idem, Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- VATTIMO G., 2004, *Nihilism and Emancipation*, transl. W. McCuaig, Columbia University Press, New York.
- VATTIMO G., 2006, *Koniec nowoczesności*, przeł. A. Zawadzki, Universitas, Kraków.
- VATTIMO G., 2011a, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, Universitas, Kraków.
- VATTIMO G., 2011b, *A Farewell to Truth*, transl. W. McCuaig, Columbia University Press, New York.
- VATTIMO G., 2013, *Wiek interpretacji*, przeł. T. Olszewski, Przestrzenie Teorii, nr 20.
- WITKOWSKI L., 2007, *Pedagogika i filozofia. Uwagi w trosce o jakość kształcenia... nauczycieli*, [w:] *idem, Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia i szkice*, IBE, Warszawa.
- WŁODARCZYK R., 2009, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

### Nihilistic tendencies in general pedagogy

The dominant meta-narrative in “post-modern” culture – resentful, as it remains of grand meta-narratives – is the story of the fatigue with the search for universal truth, of our coming to terms with incommensurability of perspectives and multitude of worldviews, and the recognition of interpretation as the proper mode of human experience of reality. Who would ever wish to argue about values today – in an era of axiological weariness, when tolerance and political correctness reign supreme and hospitality and “pedagogy of the asylum” have been applauded as imperative conditions of social integration – in a much light-heartedly presumed state of “cultural pluralism” (Włodarczyk 2009)? It goes without saying: there are no facts, only interpretations – as Friedrich Nietzsche first observed. Interpretation is our way of being – it is ascribing sense to what there is. But does that mean that all interpretations: all accounts of the world and all truths, are equal? Are there not any criteria of their assessment and valuation? The essay tries to provide answers to these questions. It is also an attempt at settling accounts with the hermeneutic current in pedagogy in which skeptical and relativist tendencies come to the fore and culminate in positions tainted by nihilism.

**Keywords:** *general pedagogy, hermeneutics, nihilism, postmodernism, historicism, cultural pluralism, skepticism and relativism, F. Nietzsche, G. Vattimo, R. Kwaśnica, A. Folkierska*