

MARKUS LIPOWICZ

Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum, Kraków  
e-mail: markus.lipowicz@onet.eu

## Posthumanizm Fryderyka Nietzschego jako remedium na nihilistyczne tendencje w humanistyce? W odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu\*

W swoim artykule *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* W. Kruszelnicki (2018) stwierdza, iż pedagogika ogólna pogrążyła się w postmodernistycznym kryzysie wartości, co powoduje, że utraciła ona zdolność do formułowania teoretycznie ugruntowanych celów wychowania. Jako środek zaradczy na owe tendencje W. Kruszelnicki przedstawia filozofię F. Nietzschego, która jego zdaniem została mylnie potraktowana jako intelektualny fundament postmodernistycznego relatywizmu i sceptycyzmu. Chciałbym w tym artykule odnieść się do tej polemiki i uzupełnić ją o własne refleksje dotyczące kryzysu humanistyki. Istotnym punktem odniesienia będzie tutaj Nietzscheańska koncepcja „nadczołwieka”, którą W. Kruszelnicki w swojej krytyce nihilizmu pomija. Swoje rozważania zakończę hipotezą, iż zgodnie z posthumanistyczną myślą F. Nietzschego za największe wyzwanie współczesnej humanistyki nie powinien być uznany sam nihilizm, ale nasilające się technokratyczne tendencje w zakresie formułowania i wdrażania celów wychowawczych w obrębie współczesnych instytucji wychowawczych.

**Słowa kluczowe:** nihilizm, wychowanie, nadczołwiek, postmodernizm, W. Kruszelnicki, F. Nietzsche

---

\* Artykuł ten jest głosem w zapoczątkowanej przez W. Kruszelnickiego dyskusji na temat stanu pedagogiki ogólnej (Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 21, nr 1(81)). W kolejnym numerze kwartalnika zamieszczone zostały wypowiedzi A. Folkierskiej i B. Śliwerskiego (przyp. red.).

## Zamiast wstępu: rekonstrukcja stanowiska W. Kruszelnickiego

W swojej prowokacyjnej i niezwykle inspirującej wypowiedzi *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* W. Kruszelnicki (2018, s. 137–150) stawia śmiałą tezę o stanie teorii wychowania, którą – jak miemam – bez większego ryzyka możemy odnieść do kondycji całej humanistyki i nauk społecznych: *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* (Kruszelnicki 2018, s. 143). Nihilizm w pedagogice ogólnej przejawia się zdaniem Autora przede wszystkim w tym, iż wielu współczesnych teoretyków wychowania stara się swoje koncepcje usytuować ponad sporem o cele wychowawcze, co *jest stanowiskiem nie do przyjęcia* (tamże, s. 148). Pod szyldem pochwały pluralizmu kryje się bowiem paraliżująca niemoc formułowania sądów wartościujących, które z kolei stanowią podstawę do określenia celów wychowania. W. Kruszelnicki stwierdza, że bezkrytyczna celebrowanie różnorodności stała się współczesną świadomością epistemologiczną, *która dominuje obecnie w pedagogice ogólnej, lub przynajmniej pozostaje bardzo wpływowa* (tamże, s. 139).

Aby zilustrować opisaną przez siebie kondycję nihilistyczną pedagogiki ogólnej, W. Kruszelnicki krytycznie odnosi się do myśli B. Śliwerskiego, R. Kwaśnicy, A. Folkierskiej oraz R. G. Paulstona. Pierwszego myśliciela W. Kruszelnicki krytykuje za nadmierną admirację postmodernistycznego pluralizmu w zakresie teorii wychowania, która pociąga za sobą postawy sceptyczne i relatywistyczne, *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”* (tamże, s. 138). Z kolei autorowi *Dwóch racjonalności* W. Kruszelnicki zarzuca, że poprzez stwarzanie pozaparatygmatacznej koncepcji *pedagogiki drugiego stopnia* R. Kwaśnica stara się – w geście *pojedynczej samorefleksji* – ominąć kluczowy dla praktyki wychowawczej spór o określenie właściwych celów wychowawczych (tamże, s. 140). W podobnie krytyczny sposób W. Kruszelnicki ocenia podejście A. Folkierskiej, która – przyjmując Kuhnowski i Feyerabendowski konstruktywizm poznawczy – wpisuje się w postmodernistyczną tendencję porzucenia wartościowania istniejących koncepcji wychowania oraz wyrzeczenia się formułowania własnych teorii (tamże, s. 141). Także R. G. Paulston, jak przekonuje W. Kruszelnicki, *dołącza do chóru głosów opowiadających się za radosnym przyjęciem pluralizmu teorii wychowania*, co z kolei prowadzi do odrzucenia jakiegokolwiek „reżimu prawdy”, który dławiłby różnorodność poznawczą (tamże, s. 142). W efekcie, jak podsumowuje Autor, ogólnie przyjęta rezygnacja z próby tworzenia porządków epistemologicznych i aksjologicznych w zakresie teorii wychowania powoduje, że sam spór o wychowanie traci przy należną mu powagę (tamże, s. 141).

Odwołując się do słynnego eseju F. Nietzschego *Pożyteczność i szkodliwość historii dla życia*, W. Kruszelnicki stwierdza, iż współcześnie to właśnie typowy dla postmodernizmu nadmiar świadomości oraz refleksyjności historycznej – czyli „historyzm” – uniemożliwia pedagogom sformułować jakąkolwiek hierarchię wartości, na gruncie której pedagogika mogłaby realizować swoją misję kulturotwórczą. Właśnie tę kondycję W. Kruszelnicki określa – tutaj także w całkowitej zgodzie z myślą Nietzscheańską – mianem „nihilizmu”. Konstytytywne cechy nihilizmu to rzekomo: wyczerpanie się twórczych zasobów kulturowych, paraliżujący relatywizm i sceptycyzm, utrata poczucia sensu oraz celu aktywności poznawczej, w końcu – wszechogarniająca pasywność, tzn. niechęć i niezdolność do działania (tamże, s. 145). To właśnie w tej pasywności i permisywności epistemologiczno-aksjologicznej W. Kruszelnicki dostrzega największy grzech „postmodernistycznego rozprężenia aksjologicznego”, co skłania go do formułowania ostrego oskarżenia w kierunku współczesnych myślicieli pedagogicznych:

*Postawę tę przypisujemy R. Kwaśnicy oraz wszystkim teoretykom edukacji apoteozującym postmodernistyczne rozprężenie 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* (tamże, s. 145).

W. Kruszelnicki bije na alarm, że relatywistyczno-sceptyczny zmysł hermeneutyczno-historyczny zdławił dawne pasje w określaniu ideałów wychowawczych, co z kolei tym bardziej powinno skłonić pedagogów do toczenia sporu o wychowanie, i to nie w bezpiecznym kokonie poza-paradygmatycznej refleksji drugiego stopnia, lecz właśnie w samym środku ideowego pola bitwy o cele wychowania. W geście rewolty zwraca się on do wspomianej już myśli F. Nietzschego, czyli akurat do tego filozofa, który nie tylko – przynajmniej zdaniem W. Kruszelnickiego – w *niezrównanie precyzyjny sposób nihilizm europejski opisał* (2018, s. 143), ale którego główne koncepcje dość powszechnie uznane zostały za filozoficzny fundament postmodernizmu (Safranski 2003; Vattimo 2006; Habermas 2007; Bauman 2009). Jednak właśnie temu konsensusowi, jakoby postmodernizm był zbieżny z myślą Nietzscheańską W. Kruszelnicki się sprzeciwia: *W kwestii pluralizmu i sceptycyzmu między F. Nietzschem a formacją postmodernistyczną i hermeneutyczną porozumienie jest doprawdy mniej nawet niż pozorne* (Kruszelnicki 2018, s. 147). Pluralizm w ujęciu Nietzscheańskim miałby w odczytaniu W. Kruszelnickiego tworzyć dogodną arenę – niczym wolny rynek – dla ścierających się koncepcji prawd oraz przynależnym im hierarchiom wartości. Albowiem, jak przekonuje W. Kruszelnicki, dopiero, *gdy zniemiemy 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* (tamże, s. 147). Miarą dla wygranej lub przegranej w tej batalii byłyby suro-

wość samego życia rozumiana jako „wola mocy” (*Wille zur Macht*), która nie opiera się na *tolerancji i dobrej woli, lecz na walce interpretacji* (tamże, s. 147). Aby jeszcze raz oddać głos W. Kruszelnickiemu:

*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* (tamże, s. 147).

Trudność, jaką dostrzegam w powyżej przedstawionej krytyce tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej, nie polega na samej nietrafności diagnozy W. Kruszelnickiego, lecz wydaje mi się tkwić w samym wyborze środka zaradczego oraz sposobu, w jaki go przedstawia. Aby tę myśl nieco rozwinąć, chciałbym się najpierw skupić na samym pojęciu nihilizmu, które W. Kruszelnicki mylnie przedstawia wyłącznie jako deprywację naukową. Otóż M. Blanchot – w bezpośrednim nawiązaniu do Nietzscheańskiej koncepcji nihilizmu – zwraca uwagę, że obok tej negatywnej strony, jakim jest upadek dotychczasowych wartości, pojawia się także aspekt pozytywny: po raz pierwszy w historii horyzont wiedzy stał się właśnie za sprawą nihilizmu w pełni otwarty i nieograniczony (Blanchot 1977, s. 122). W nagrodę za oderwanie się od dotychczasowych ideałów, jak przekonywał sam F. Nietzsche, otrzymaliśmy nieodkryty jeszcze ład, którego granic nikt jeszcze nie przejrzał, (...) świat tak bogaty w to, co piękne, obce, pytania godne, straszliwe i boskie (...) (Nietzsche 2006b, s. 225). M. Blanchot wskazuje, iż radość wynikająca z samej aktywności poszukiwania stanowi kwintesencję nauki jako takiej (Blanchot 1977, s. 122). Na ten ścisły związek nauki z nihilizmem zwrócił w ostatnich latach szczególną uwagę R. Brassier w swojej książce *Nihil Unbound* (2007). Przekonuje on, że to nie nadmierny subiektywizm doprowadził do anihilacji obrazu świata jako przestrzeni wypełnionej sensem i celowością, lecz właśnie najnowsze odkrycia nauk przyrodniczych przyczyniły się do odkrycia, iż egzystencja sama z siebie pozbawiona jest wszelkiej wartości (*existence is worthless*) (Brassier 2007, s. x, xi, 49–50). To nie humanistyka, lecz raczej fizyka, chemia i biologia rozbiły możliwość przedstawiania losów świata i człowieka w kategoriach narracyjnych (Wales 2012, s. 188). Trudno więc oskarżać teoretyków wychowania o bezpośrednie szerzenie tendencji nihilistycznych, skoro źródła współczesnej *zapaści ideowej i teoriopoznawczej pedagogiki* (Górniewicz 1997, s. 57) zdają się leżeć nie tylko poza samą pedagogiką, ale poza całą humanistyką. Ta typowa dla nihilizmu zapaść ideowa nie powinna jednak stanowić pretekstu do bagatelizowania pytań egzystencjalnych – wprost przeciwnie: F. Nietzsche zapowiadał, iż ta nowa sytuacja będzie od człowieka wymagać zupełnie nowej postawy życiowej.

I oto pojawia się kolejny istotny problem z polemiką W. Kruszelnickiego: F. Nietzsche, do którego W. Kruszelnicki tak ochoczo odwołuje się w swojej polemice, bynajmniej nie dążył do przewyciężenia nihilistycznego obrazu świata w celu uratowa-

nia człowieczeństwa. Przeciwnie, był w poszukiwaniu nowego człowieka, którego cechowałaby zdolność udźwignięcia ciężaru bytowania w świecie pozbawionym sensu. Sam, z typową dla siebie autoironią przyznawał, że jemu się ta sztuka nie udało: *Co pozwala mi wytrzymać ten widok? Perspektywa nadczłowieka, który afirmuje życie. Usiłowałem sam je afirmować – ech* (Nietzsche 2004a, s. 282)! Aby więc nauczyć się afirmacji bezcelowego i pozbawionego sensu oraz wartości życia, człowiek musiałby – mówiąc językiem hermeneutyki – zrzucić z siebie swoje dotychczasowe przed-rozumienie antropologiczne i stać się nadczłowiekiem (*Übermensch*). Myślę, że można bez większego ryzyka stwierdzić, iż właśnie na tej redefinicji tego, co ludzkie, polega najbardziej istotna wychowawcza implikacja filozofii F. Nietzschego. Tym bardziej zadziwiać może fakt, że W. Kruszelnicki w swojej krytyce nihilistycznych tendencji w pedagogice ogólnej nie wspomina ani słowem o tym posthumanistycznym wątku, który przecież stanowi antropologiczną *puentę* Nietzscheańskiej koncepcji nihilizmu<sup>1</sup>.

Podsumowując, choć w swojej surowej krytyce współczesnej kondycji pedagogiki ogólnej W. Kruszelnicki śmiało *nazywa rzeczy po imieniu* (Kruszelnicki 2018, s. 143), to jednak nie stawia on w swojej „reprzyzie” F. Nietzschego kropki nad i. Z tego powodu jego własna propozycja przewyciężenia tego stanu rzeczy staje się niezrozumiała. Dlatego chciałbym zaproponować pewne uzupełnienie do tej odważnej krytyki W. Kruszelnickiego, formułowanej pod adresem pedagogiki ogólnej i rozszerzyć ją na całą współczesną humanistykę. Moja argumentacja będzie następująca: jeśli zgodzimy się, że postmodernizm opiera się na pewnej dezinterpretacji myśli F. Nietzschego, i że to właśnie ta dezinterpretacja w dużym stopniu przyczynia się do pogłębienia się kondycji nihilizmu, to tylko najbardziej konsekwentne odczytanie jego myśli mogłoby stanowić dogodny punkt wyjścia do ewentualnej korekty tego stanu rzeczy. Dlatego postaram się w następnej części zinterpretować Nietzscheańskie pojęcie nadczłowieka z perspektywy wychowawczej oraz odpowiedzieć na pytanie, czy ta koncepcja w ogóle może stanowić właściwy środek w walce z nihilistycznymi tendencjami w pedagogice ogólnej i całej humanistyce.

---

<sup>1</sup> Można przypuszczać, iż ta ostrożność – zwłaszcza w okresie pierwszych powojennych dekad – wynikała z uzasadnionej obawy, że koncepcja nadczłowieka bezpowrotnie zawłaszczona została przez jej rasistowską interpretację Trzeciej Rzeszy. Ale istnieje też prostszy sposób wytłumaczenia: sam F. Nietzsche stosunkowo rzadko w swojej twórczości bezpośrednio stosował pojęcie „nadczłowieka” (Hoyer 2002, s. 504). Jednak przy dokładniejszym spojrzeniu, wyraźnie widać, że F. Nietzsche właśnie tej figurze myślowej przypisywał najwyższe znaczenie: *Nadczłowiek jest treścią ziemi. Wasza wola niech powie: nadczłowiek niech będzie ziemi treścią* (Nietzsche 2004a, s. 9). Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż F. Nietzsche określa nadczłowieka mianem *Sinn*, które należałoby raczej tłumaczyć jako „sens”: nadczłowiek byłby *sensem* ziemi (*Sinn der Erde*).

## Nadczłowiek F. Nietzschego: ku posthumanistycznej teleologii wychowania?

Kluczowe zapiski F. Nietzschego dotyczące nadczłowieka są na tyle popularne w środowisku filozoficznym i naukowym, że nie trzeba ich tutaj szczegółowo przytaczać. Chciałbym jedynie z perspektywy wychowawczej zwrócić uwagę na dwa fundamentalne aspekty, które w gąszczu rozmaitych (dez)interpretacji w filozoficznym dyskursie (po)nowoczesności bywają pomijane.

Po pierwsze, warto na początku zwrócić uwagę, iż nie da się pojęcia nadczłowieka odczytywać w oderwaniu od ogłoszonej przez autora *Zaratury* „śmierci Boga”: *Bóg jest martwy: czas, aby zaczął żyć nadczłowiek* (Nietzsche 2004a, s. 283). Dlaczego ta zależność jest tak istotna? Otóż, jak zwracał uwagę M. Heidegger, F. Nietzsche stosował pojęcie „Boga” dla określenia sfery idei oraz ideałów (Heidegger 1997, s. 177). Idea „śmierci Boga” wyraża upadek tej sfery: *Dokąd my zdążamy* (po śmierci Boga – M.L.)? (...) *Czy nie błądzimy jakby w jakiejś nieskończonej nicości* (Nietzsche 2006b, s. 110)? Nihilizm, czyli *błądzenie w nieskończonej nicości*, jest bezpośrednią i zarazem konieczną konsekwencją upadku najwyższych idei, co z kolei oznacza, iż nic po śmierci Boga nie chroni nas przed „ustawicznym spadaniem” (tamże, s. 110) w ontologiczną próżnię. Ten obraz pograżania się w nicości aksjologicznej odsyła nas do drugiego, z perspektywy wychowawczej jeszcze bardziej fundamentalnego aspektu myśli Nietzscheańskiej – kryzysu metafizyki: dawne pojęcie substancjalnego „bycia” (*Sein*) ustępuje nowej postontologii „stawania się” (*Werden*) (Henke 1981, s. 40). Śmierć Boga zmusza człowieka, aby po oderwaniu się od dawnych ideałów „bycia” nadał swojemu życiu odpowiedni kształt, aby zamiast pograżać się w nicości, określił swój własny kierunek „stawania się”. Tym rzekomo właściwym kierunkiem oraz nową, naczelną wartością rozwoju człowieka po „śmierci Boga” byłby właśnie – zgodnie z myślą F. Nietzschego – nadczłowiek.

Widzimy więc, że W. Kruszelnicki nie myli się, gdy przeciwstawia myśl F. Nietzschego współczesnej kondycji rozprężenia aksjologicznego – nie dodał jednak, że nowym kierunkiem rozwoju człowieka miałby być zdaniem autora *Zaratury* nadczłowiek: *Mój postulat: stworzyć istoty, które staną ponad całym gatunkiem „człowiek”, i temu celowi poświęcić siebie oraz „bliźnich”* (Nietzsche 2004a, s. 296). Skoro więc Nietzscheańską odpowiedzią na nihilizm był nadczłowiek (co do tego, niezależnie od własnego stosunku do myśli Nietzscheańskiej, raczej wątpliwości mieć nie możemy), to musimy z perspektywy wychowawczej zapytać o rzecz fundamentalną: z czym wiązałoby się przyjęcie Nietzscheańskiej koncepcji nadczłowieka na grunt nauk o wychowaniu? Czy Nietzscheański posthumanizm może stanowić właściwą receptę dla przezwyciężenia tendencji nihilistycznych w pedagogice, a może nawet w humanistyce? Jak w ogóle zrozumieć koncepcję nadczłowieka, jeśli spojrzymy na nią jako na posthumanistyczny cel wychowania? Zaczniemy od próby odpowiedzi na ostatnie pytanie. Otóż,

wspomniany już wcześniej M. Blanchot był przekonany, że nie sposób pozytywnie określić tożsamości nadczłowieka: *Kim tak w ogóle jest nadczłowiek? Tego nie wiemy, a F. Nietzsche, prawdę mówiąc, też tego nie wie* (Blanchot 2013, s. 313). Słuszność stwierdzenia M. Blanchota wydaje się potwierdzać mnogość rozmaitych interpretacji nadczłowieka. A jednak tkwi w nim pewien poważny błąd: F. Nietzsche nie tyle „nie wiedział”, kim nadczłowiek miałby być, ile – zgodnie ze swoim własnym tokiem rozumowania – „nie mógł tego wiedzieć”. Myślę, że ta istotna różnica między faktycznym brakiem wiedzy a świadomym i zarazem ryzykownym otwarciem się F. Nietzschego na to, co nieznanne, fascynujące i zarazem niepokojące, ujawnia całą swoją powagę dopiero wówczas, gdy spojrzymy na myśl Nietzscheańską z perspektywy wychowawczej. Spróbujmy więc, na tyle, na ile to w ogóle możliwe, choćby szkicowo uchwycić „nadczłowieka” z perspektywy wychowawczej.

Chciałbym jako punkt wyjścia niniejszych rozważań zaproponować następujący fragment z *Poza dobrem i złem*, w którym F. Nietzsche nie tyle zwraca uwagę na możliwości, ile na granice wychowania:

*Uczenie się przemienia nas, sprawia to, co wszelkie sprawia odżywianie, które także nie tylko „utrzymuje przy życiu”, jako to wiadomo fizyologom. Ale w głębi nas, całkiem „na dnie” jest, zaiste, coś, co się pouczyć nie daje, jakaś granitowa duchowego Fatum posada, przedpowzięte rozstrzygnięcie i odpowiedź na przedpowzięte wybrane pytania. Przy każdym zasadniczym problemacie odzywa się nieodmiennie „otom ja” (...).* (Nietzsche 2011, s. 139).

Zdaniem F. Nietzschego istnieje w człowieku „coś”, co nie jest dostępne dla jakichkolwiek heterogenicznych interwencji wychowawczych. Jednocześnie autor *Zaratustry* stawiał przed człowiekiem wymóg, aby wsłuchując się w swoje „sumienie”, usiłował *stać się tym, kim jest* (Nietzsche 2006b, s. 140). Bylibyśmy jednak w błędzie, gdybyśmy pośpiesznie zidentyfikowali to „coś”, co czyni jednostkę sobą, jako „prawdziwą” naturę albo „prawdziwą” tożsamość człowieka – jego człowieczeństwo. Zdaniem F. Nietzschego jaźń, „ego”, stanowi konstrukcję kulturową, niczym „zjawę”, która uformowała się w toku społecznych interakcji (Nietzsche 2006a, s. 72). Warto przy tej okazji wspomnieć, iż także źródła świadomości ludzkiej F. Nietzsche – w całkowitej zgodzie z interakcjonizmem symbolicznym George’a H. Meada – nie dostrzegał w samej jednostce, w jej „duszy” lub „psychice”, ale właśnie w sferze społecznej komunikacji (Nietzsche 2006b, s. 194–195). Nie ryzykujemy więc wiele, jeśli postawimy hipotezę, iż zdaniem F. Nietzschego tożsamość indywidualna stanowi pewien rodzaj interpretacji – pewną perspektywę spoglądania na faktyczność własnego jestestwa. Czy w takim razie każda perspektywa, każdy sposób widzenia siebie samego jest równoważny i równie wartościowy? Nie – i właśnie na tej płaszczyźnie należy dostrzegać kluczową rolę, jaką F. Nietzsche przypisywał działalności wychowawczej w rozwoju człowieka.

Esencja bytu ludzkiego polega zdaniem F. Nietzschego na jego nie-esencjalności, lecz na jego nieustannym „stawaniu się”. Zwraca na to uwagę S.A. Stolz, który twier-

dzi, iż współczesne pojęcie *Bildung* wymaga, abyśmy zaczęli pojmować egzystencję ludzką w swojej nieustannej zmienności i dynamice (Stolz 2018, s. 157). Stajemy się „sobą” jedynie wtedy, gdy proces wychowawczy animuje nas do kreatywnego samostanowienia, choć instytucjonalnie wyznaczone parametry rozwoju człowieka powodują, że zamiast rozwijać się samowolnie, jesteśmy ograniczani i krępowani przez wymogi socjalizacji. Wówczas nasza tożsamość ludzka, nasze „człowieczeństwo”, nie odzwierciedla naszej indywidualnej podmiotowości, lecz stanowi wynik bezosobowych i uprzedmiotawiających procesów kulturowych. Konsekwentnie F. Nietzsche przedstawia dobrego wychowawcę jako kogoś, kto jedynie stymuluje oraz inspiruje jednostkę do samowychowania: *Źle się wywdzięcza mistrzowi, kto zawsze tylko jego uczniem zostaje. (...) Tak więc wzywam was, abyście mnie zgubili. A w zamian samych siebie znaleźli* (Nietzsche 2004b, s. 57, 58). Jednocześnie autor *Zaratustry* przestrzegał, iż rewolta przeciwko społecznym formom instytucjonalnego urabiania jednostki na rzecz samowychowania wiąże się ze społecznymi konsekwencjami:

*Gdy robimy decydujący krok i wchodzimy na drogę, którą zwie się „własną drogą”, odkrywamy nagle coś, co było przedtem tajemnicą: przekonujemy się, kto naprawdę darzył nas przyjaźnią i zaufaniem. Wszyscy wokół nas wyobrażali sobie dotąd, że nad nami górują, teraz więc są obrażeni. Najlepsi spośród nich zdobywają się na wyrozumiałość i cierpliwie czekają na to, że kiedyś odnajdziemy jednak „właściwą drogę”. Inni szydzą i zachowują się tak, jakby chwilowo oślepieli, albo złośliwie twierdzą, że ktoś nas omamił. Gorszi określają nas jako ludzi próżnych i głupich i starają się zdyskredytować nasze motywy, a najgorszy widzi we mnie, w tobie, swego największego wroga, człowieka spragnionego zemsty za długotrwałą zależność – tacy ludzie obawiają się nas* (Nietzsche 2006a, s. 224).

Czy możemy na gruncie tych kilku fragmentów i uwag do myśli Nietzscheańskiej zaryzykować pedagogiczną koncepcję „nadczołowieka” jako ideału wychowania? Myślę, że tak. Zdaniem S.A. Stolza pedagogiczne znaczenie koncepcji nadczołowieka polega na tym, iż odsyła nas do takiego pojęcia wychowania, które nie stanowi statycznej reprezentacji naszego „jestestwa” (*being*), ale odsyła do dynamicznej reprezentacji naszego niekończącego się procesu „stawania się” (*becoming*) (Stolz 2018, s. 152). Tym samym zrozumiałe się staje, dlaczego autor *Zaratustry* nie tyle nie był w stanie, ile świadomie wzbierał się przed sformułowaniem obowiązującej definicji nadczołowieka: *wypowiedź Nietzschego, iż nie ma zamiaru ustanawiać „nowych bożków”* (Nietzsche 2002, wstęp). Gdyby F. Nietzsche zdecydował się nadać nadczołowiekowi określoną treść antropologiczno-pedagogiczną, to uczyniłby dokładnie to, przed czym sam przestrzegał: ustanowiłby kolejny statyczny obraz człowieka, kolejną – w języku P. Sloterdijka (2014) – „antropotechnikę”, która mogłaby na poziomie instytucjonalnym dławić podmiotowy potencjał rozwojowy jednostki. Z tego punktu widzenia możemy nadczołowieka F. Nietzschego w sposób jedynie formalny określić mianem jednostki, która nie lękałaby się sprzeciwiać swojej kulturowo skonstruowanej i społecznie



wdrożonej tożsamości indywidualnej. Z tej perspektywy zrozumiałe stają się słowa M. Blanchota, iż *nadczłowiek jest (...) tylko pewnym sposobem bycia, człowiekiem, wyzwolonym od samego siebie dla samego siebie za sprawą wezwania większego pragnienia* (Blanchot 2013, s. 312). Innymi słowy: nadczłowiek jest skłonny zakwestionować te aksjologiczne ramy człowieczeństwa, które poszczególne instytucje społeczne nadały mu w procesie wychowawczym. Nadczłowiek chce siebie samego – ale nie w postaci raz na zawsze społecznie ukonstytuowanej tożsamości indywidualnej, ale w postaci akceptacji własnego życia jako wyrazu swojej własnej woli mocy, jako pragnienie władzy i panowania w postaci samowolnego i podmiotowego ustanowienia wartości.

Taki ideał wychowania, jaki wyłania się z Nietzscheańskiej figury myślowej nadczłowieka, może niewątpliwie stanowić inspirującą koncepcję, która współcześnie może służyć fundamentalnej krytyce instytucji wychowawczych. Ale czy posthumanizm F. Nietzschego może służyć do skutecznej walki z nihilizmem – zwłaszcza w zakresie teorii wychowania? Otóż M.A. Gillespie zwraca uwagę, że Nietzscheańska koncepcja nihilizmu, którą – dodajmy – W. Kruszelnicki przyjmuje za niekwestionowany punkt odniesienia swojej własnej krytyki nihilistycznych tendencji w pedagogice ogólnej, stanowi odwrócenie dużo wcześniejszej koncepcji nihilizmu. Jak przekonuje autor *Nihilism before Nietzsche*, w bardziej źródłowym ujęciu nihilizm bynajmniej nie stanowi bezpośredniej konsekwencji proklamowanej przez F. Nietzschego „śmierci Boga”, lecz – wprost przeciwnie – jest ideowym derywatem XIV-wiecznej nominalistycznej koncepcji Boga, która w okresie późnego średniowiecza rozbiła jedność filozofii z teologią (Gillespie 1995, s. xiii). Nominalistyczna koncepcja Boga zakłada, iż wszechmocna wola nie może być ograniczona jakimikolwiek standardami rozumu, natury, prawdy, sprawiedliwości, a także etyki. O ile więc realizm usiłował związać w sposób integralny ideę wszechmocy z racjonalną i logiczną strukturą świata (*Logosem*), o tyle nominalizm odrzucał możliwość racjonalnego ujęcia Bożej wszechwoli (zob.: tamże, s. 21). Obserwacja M.A. Gillespiego jest dla niniejszych rozważań kluczowa, albowiem to właśnie idea pozaracjonalnej woli Boga uległa w nowoczesności odczarowaniu i stała się podstawą nowego, antychrześcijańskiego humanizmu: w miejsce wyzwolonej z granic rozumu idei Boga pojawiła się wizja wyzwolonego z wszelkich ontologicznych, epistemologicznych oraz aksjologicznych ograniczeń człowieka, którego Nietzscheański nadczłowiek stanowi jedynie najbardziej radykalny wyraz (tamże, s. xii–xiii). Innymi słowy: posthumanizm Nietzschego nie może stanowić remedium dla nihilizmu, albowiem sam okazuje się być jego ostatnim akcentem oraz potwierdzeniem.

Co z tego wszystkiego wynika dla zdiagnozowanych przez W. Kruszelnickiego tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej? Otóż wynik jest dość zaskakujący i nieco deprymujący: zgodnie z własną polemiką ze współczesną kondycją teorii wychowania, W. Kruszelnicki powinien także samemu F. Nietzschemu zarzucić nihilizm i to w dużo większym stopniu, aniżeli czyni to w stosunku do współczesnych przed-

stawicieli pedagogiki ogólnej. Owszem, autor *Zaratustry* wskazywał na poziomie czysto formalnym na kreatywne kierunki rozwojowe człowieka, które dotychczas były (i nadal są!) dławione przez rozmaite instytucje społeczne, ale ostatecznie Nietzscheańska figura myślowa stanowi jedynie emanację tego właśnie nihilizmu, który rozpoczął się już w XIV wieku wraz z pojawieniem się koncepcji suwerennego wobec rozumu, prawdy i etyki Boga, która w dobie nowoczesności uległa odczarowaniu i przyjęła postać nad-ludzką – post-humanistyczną. Stąd nie powinno nikogo dziwić, że to filozofia F. Nietzschego nie tylko zainspirowała postmodernistów do zakwestionowania wszystkich dotychczasowych zasad ontologii, epistemologii i aksjologii, ale że ponadto myśl Nietzscheańska stanowi ideową siłę napędową dla tych, którzy dążą realnie i materialnie do stworzenia nadczłowieka – ale już nie drogą mozolnych praktyk wychowawczo-edukacyjnych, ale poprzez docelowe interwencje biotechnologiczne (Sorgner 2009; 2016)<sup>2</sup>.

Dodajmy jeszcze jedno. W. Kruszelnicki pokłada zbyt wielką ufność w Nietzscheański podział między perspektywizmem a relatywizmem. Poznanie, jak zwraca uwagę J. Granier, ma zawsze charakter relacyjny – tzn. wiedza ludzka nigdy sama z siebie nie stanowi wiedzy absolutnej (chyba że w przypadku ewentualnego Objawienia), lecz definiuje swoją własną treść poprzez stosunek do innej treści, czyli innej wiedzy (Granier 1977, s. 192). Z tego powodu wiedza jest zawsze partykularna, co z kolei prowadzi do wymogu interpretacji zjawisk (za którymi, dodajmy, zgodnie z myślą Nietzscheańską nie kryje się żadna rzeczywistość absolutna, boska, noumenalna). Dla F. Nietzschego, jak z kolei przekonuje A. Cinelli, świat stanowi produkt perspektywicznych interpretacji (*perspectival interpretations*) (Cinelli 1993, s. 43). W tym sensie działalność interpretacyjna nie tyle jest jakimś dodatkiem do poznania świata, ile w sposób istotny określa całą dynamikę życia: żyjemy, więc interpretujemy. „Czym więc jest prawda?“, zastanawia się F. Nietzsche i zarazem udziela mało zaskakującej odpowiedzi: *Ruchliwą armią metafor, (...) sumą ludzkich stosunków, które (...) po długim użytkowaniu wydają się ludowi kanoniczne i obowiązujące: prawdy są złudami, o których zapomniano, że nimi są* (Nietzsche 2004a, s. 164). Innymi słowy, zgodnie z myślą Nietzscheańską, prawda to taki rodzaj interpretacji świata, która – z powodów bliżej nieokreślonych – stała się obowiązującą normą społeczną, co z kolei doprowadziło do zatarcia się jej historycznego, czyli relatywistycznego charakteru. W odniesieniu do nadczłowieka możemy powiedzieć, iż jest on nie tylko poza dobrem i złem, ale także – zgodnie z nominalistyczną koncepcją Boga – poza „prawdą”. Normy społeczne go nie obowiązują ani pod względem moralnym, ani tym bardziej pod względem poznawczym. O ile więc nihilizm stanowi podstawę nadejścia nadczłowieka, o tyle Nietzscheański perspektywizm uwarunkowany jest relatywizmem zarówno

---

<sup>2</sup> W jakim stopniu filozofia F. Nietzschego także w tym wymiarze uległa ewentualnej dezinterpretacji ze strony zwolenników transhumanizmu, pozostaje przedmiotem spornym (Babich 2017; Hauskeller 2010; More 2010).

aksjologicznym, jak i epistemologicznym. Podobnie więc jak nie sposób uznać nadczłowieka za sposób przezwyciężenia nihilizmu, tak również niesłuszne jest z perspektywy myśli F. Nietzschego przeciwstawiać perspektywizm relatywizmowi, jak czyni to W. Kruszelnicki.

Podsumowując, za każdym razem, gdy F. Nietzsche rozwija koncepcję nadczłowieka odnosi się ona wprost do śmierci Boga, czyli upadku chrześcijańskiego fundamentu kulturowego wraz z wszystkimi jego ekwiwalentami. Po drugie, będąc odpowiedzią na utratę sensu, figura nadczłowieka miała wyznaczyć nowy horyzont rozwoju ludzkiego w bezcelowym, pozbawionym Bożego pierwiastka świecie. I wreszcie, po trzecie: nadczłowiek określa formalny ideał wychowania, którego nie sposób zredukować do żadnej instytucjonalnie określonej treści człowieczeństwa. Podkreślmy raz jeszcze, że nihilizm przede wszystkim oznacza rozbicie samej możliwości przedstawiania losów świata i człowieka w kategoriach narracyjnych. Nadczłowiek tej narracyjnej pustki bynajmniej nie wypełnia, lecz stanowi bezwzględny znak sprzeciwu wobec instrumentalnego i technokratycznego wykorzystania tej okoliczności, aby w ten sposób zarządzać jednostką. I oto, nieco niespodziewanie, powracamy do punktu wyjścia: czy nie o to powinno między innymi chodzić we współczesnej humanistyce (i także w pedagogice ogólnej), aby na poziomie pozaparadygmatycznym zwracać uwagę na instytucjonalne procesy urabiania człowieka w zgodzie z wymogami rozumu instrumentalnego oraz z góry ustalonych norm gospodarczo-politycznych? Czy wychowawcze implikacje filozofii F. Nietzschego nie noszą przypadkiem znamiona tego, co R. Kwaśnica określa mianem refleksji „drugiego stopnia”?

O tym, że technokratyczne i instrumentalne prądy zawładnęły naukami o wychowaniu, świadczyć mogą choćby coraz węższe ujmowane pytania badawcze w zakresie nauk społecznych, które w ten sposób jedynie wzmacniają technokratyczne tendencje w instytucjach wychowawczych i edukacyjnych (Harđarson 2017, s. 59–72). Niestety, wiele wskazuje na to, że postmodernistyczna „śmierć człowieka” stała się obecnie pretekstem do ignorowania podstawowych problemów filozofii człowieka. I właśnie przed tym niebezpiecznym stanem rzeczy zdaje się przestrzegać R. Kwaśnica, gdy pisze o „zracjonalizowanej dehumanizacji” współczesnej rzeczywistości kulturowej, która wyklucza pytania egzystencjalne i nie uznaje *refleksji humanizującej za ważną i mającą prawo do istnienia na własnych prawach* (Kwaśnica 2014, s. 102).

## Zakończenie

Kończąc niniejsze rozważania, chciałbym – mimo wielu krytycznych uwag – podkreślić, iż ogólną diagnozę W. Kruszelnickiego w sprawie nihilistycznych tendencji w pedagogice ogólnej uważam za cenny wkład w dyskurs humanistyczny. Mój sprze-

ciw budzi jednak sam sposób ujęcia tego stanu rzeczy, wybór środka zaradczego oraz sposób jego przedstawienia. Nawet powierzchowna analiza filozofii F. Nietzschego pod kątem jej pedagogicznych implikacji pokazuje, że koncepcja nadczłowieka, którą – podkreślmy – W. Kruszelnicki pomija, stanowi rewoltę przeciwko instrumentalno-technicznym redukcjom instytucjonalnego porządku wychowania. W tym sensie myśl F. Nietzschego sama z siebie ma charakter refleksji pedagogicznej „drugiego stopnia” w rozumieniu R. Kwaśnicy, czego W. Kruszelnicki zdaje się zupełnie nie dostrzegać. Jeśli pragniemy przeciwdziałać tym redukcyjnym tendencjom, to jesteśmy niemal zmuszeni operować na gruncie refleksji drugiego stopnia, co będzie – wbrew poglądom W. Kruszelnickiego – jak najbardziej zgodne z duchem F. Nietzschego, który sam zapewniał, iż nie chce nikomu narzucać swojego charakteru, ale raduje się różnorodnością (Nietzsche 1988, s. 485)<sup>3</sup>.

W podobnym duchu należałoby odczytać krytykę W. Kruszelnickiego pod adresem innych współczesnych teoretyków wychowania. Jak zwraca uwagę B. Śliwerski: *nadal przeżywamy przejście od modernizmu do postmodernizmu pedagogicznej rzeczywistości, dla której nie istnieje jeszcze żadna teoria* (Śliwerski 2015, s. 386). Ja bym dodał, że równoległe przeżywamy przejście od humanizmu do posthumanizmu, który skutkuje w niemożności teoretycznego scalenia pluralistycznego dyskursu humanistycznego wokół jednego, uniwersalnie obowiązującego obrazu człowieka. A tylko taki powrót wielkiej narracji o człowieku mógłby zadać kres nihilistycznym tendencjom postmodernizmu w humanistyce. Koncepcja nadczłowieka oraz perspektywizm epistemologiczny F. Nietzschego bynajmniej nie rozwiązują problemu nihilizmu i relatywizmu, lecz – jak próbowałem wykazać wcześniej – stanowią ich potwierdzenie. Czy posthumanizm Nietzscheański może więc stanowić remedium na nihilistyczne tendencje w pedagogice ogólnej, a nawet w całej humanistyce? Odpowiedź może być tylko jedna – nie. W tym sensie wciąż aktualne jest zdanie F. Nietzschego: *Nie było jeszcze żadnego nadczłowieka* (Nietzsche 2004a, s. 324)! Ja dodałbym jeszcze z pozycji ludzkiej, arcyłudzkiej – na szczęście!

## Bibliografia

- BABICH B., 2017, *Nietzsche's Post-Human Imperative: On the "All-Too Human" Dream of Transhumanism*, [in:] Y. Tuncel (ed.), *Nietzsche and Transhumanism: Precursor or Enemy?*, Cambridge Scholars, Cambridge.
- BAUMAN Z., 2009, *Sztuka życia*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BLANCHOT M., 2013, *Athenaeum*, tłum. W. Kruszelnicki, [w:] M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Nietzsche a romantyzm*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

<sup>3</sup> W niem. oryginale: *Ich will nicht meinen Typus aufnöthigen. Mein Glück ist die Vielheit!* (KSA, 10, s. 485).

- BLANCHOT M., 1977, *The Limits of Experience: Nihilism*, [in:] D.B. Allison (ed.), *The New Nietzsche. Contemporary Styles of Interpretation*, MIT Press, New York.
- BRASSIER R., 2007, *Nihil Unbound. Enlightenment and Extinction*, pal grave MacMillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire.
- CINELLI A., 1993, *Nietzsche, Relativism and Truth*, *Auslegung: A Journal of Philosophy*, Vol. 19, No. 1.
- GILLESPIE M.A., 1995, *Nihilism before Nietzsche*, The University of Chicago Press, Chicago.
- GÓRNIOWICZ J., 1997, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowakowa (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- GRANIER J., 1977, *Perspectivism and Interpretation*, [in:] D.B. Allison (ed.), *The New Nietzsche. Contemporary Styles of Interpretation*, MIT Press, New York.
- HABERMAS J., 2007, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, TAIWPN Universitas, Kraków.
- HARDARSON A., 2017, *Aims of Education: How to Resist the Temptation of Technocratic Models*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 51, Issue 1.
- HAUSKELLER M., 2010, *Nietzsche, the Overhuman and the Posthuman: A Reply to Stefan Sorgner*, *Journal of Evolution and Technology*, Vol. 21, Issue 1.
- HEIDEGGER M., 1997, *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, [w:] M. Heidegger, *Drogi lasu*, tłum. J. Gierasimiuk, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- HENKE D., 1981, *Gott und Grammatik: Nietzsches Kritik der Religion*, Günther Neske, Pfullingen.
- HOYER T., 2002, *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption*, Königshausen & Neumann, Würzburg.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MORE M., 2010, *The Overhuman in the Transhuman*, *Journal of Evolution and Technology*, Vol. 21, Issue 1.
- NIETZSCHE F., 1988, *Nachgelassene Fragmente 1882–1884*, [in:] F. Nietzsche, *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden*, G. Colli and M. Montinari (eds.), 2., durchges. Aufl., de Gruyter, München, Berlin, New York.
- NIETZSCHE F., 2002, *Ecce homo. Jak się stajemy tym, czym jesteśmy*, tłum. G. Sowinski, Wydawnictwo A, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2004a, *Pisma pozostałe*, tłum. B. Baran, Inter esse, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2004b, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. W. Berent, Antyk, Kęty.
- NIETZSCHE F., 2006a, *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*, tłum. L.M. Kalinowski, Zielona Sowa, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2006b, *Wiedza radosna*, tłum. L. Staff, Zielona Sowa, Kraków.
- NIETZSCHE F., 2011, *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, Vis-à-Vis/Etiuda, Kraków.
- SAFRANSKI R., 2003, *Nietzsche. Biografia myśli*, tłum. D. Stroińska, Czytelnik, Warszawa.
- SLOTERDIJK P., 2014, *Du mußt Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- SORNGNER S.L., 2009, *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, *Journal of Evolution and Technology*, 20 (1).
- SORNGNER S.L., 2016, *Transhumanismus. "Die gefährlichste Idee der Welt"!?*, Herder, Freiburg im Breisgau.
- STOLZ S.A., 2018, *A Genealogical Analysis of the Concept of 'Good' Teaching: A Polemic*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 52, No. 1.
- ŚLIWERSKI B., 2015, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- VATTIMO G., 2006, *Koniec nowoczesności*, tłum. M. Surma-Gawłowska, TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków.
- WALES G., 2012, *Meaning and (F)act: Ray Brassier's Speculative Nihilism and its Implications for Dialectics*, *Res Cogitans*, Vol. 3, Issue 1.

## **Friedrich Nietzsche's Posthumanism as a Remedy for the Nihilistic Tendencies in the Humanities? A Reply to Wojciech Kruszelnicki**

In his article *Nihilist tendencies in general pedagogy* W. Kruszelnicki (2018) argues that general pedagogy sank into a postmodern crisis of values which results in its inability to formulate theoretically grounded aims of education. As a remedy for this tendency W. Kruszelnicki presents F. Nietzsche's philosophy, whose thought, as Kruszelnicki is convinced, was wrongly associated with the intellectual fundament of postmodern relativism and skepticism. In this article I would like to refer to these polemics and complement them with some of my own thoughts regarding the crisis of the theory of education. Here, a significant reference point will be Nietzsche's concept of the "overhuman", which W. Kruszelnicki omits in his critique of nihilism. I will finish my reflections with the following hypothesis: according to F. Nietzsche's posthumanist thought the biggest challenge for the contemporary humanities is not nihilism itself, but the progressing technocratic tendencies in terms of formulating and enforcing educational aims within our educational institutions.

**Keywords:** *nihilism, education, overhuman, postmodernity, W. Kruszelnicki, F. Nietzsche*