

ANDREA FOLKIERSKA

Uniwersytet Warszawski
e-mail: afolkierska@wp.pl

Pedagogiczna wola mocy* **(w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)**

Wojciech Kruszelnicki, przejęty Nietzscheańską wolą mocy, w artykule *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej* usiłuje obudzić i zagrzać do boju pedagogów pogodzonych z wielością światopoglądów, niechętnych spieraniu się o wartości, *tym bardziej w erze panowania tolerancji i politycznej poprawności*, hołdującym *pedagogice azylu* i ogólnie rzecz biorąc, *nader beztrosko zakładanemu modelowi pluralizmu kulturowego* (Kruszelnicki 2018, s. 137).

Aby jednak bój ów mógł się rozpocząć, należy oczyścić przedpole walki, tj. porzucić trujące miazmaty hermeneutyki, pogrążonej w sceptycyzmie, relatywizmie i wręcz postmodernistycznym nihilizmie i zwrócić się ku naukom empirycznym, odkrywających np. *uniwersalne prawa w rozwoju człowieka (psychologia rozwojowa J. Piageta, kontynuowana przez L. Kohlberga)* (tamże, s. 148). W. Kruszelnicki, wzywając do walki z hermeneutyką oraz do zwrotu pedagogiki ku naukom empirycznym, chyba jednak nie bardzo orientuje się zarówno w przedmiocie swego ataku, tj. nie tylko w filozofii hermeneutycznej, ale też w pracach tych, których zalicza do nurtu hermeneutycznego w pedagogice, jak i w materii tego, co czyni sojusznikiem swego apelu, tj. w rzeczywiście istocie tzw. nauk empirycznych.

* Tekst ten, a także następujący po nim tekst autorstwa B. Śliwerskiego, podejmują dyskusję z wypowiedzią W. Kruszelnickiego opublikowaną w poprzednim numerze kwartalnika *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (przyp. Redakcji).

Warunek polemiki: nie czytać tekstu, z którym się polemizuje

Autor, powołując się na moją pracę *Pytanie o pedagogikę* (Folkierska 1990), stwierdza, iż zajmuję tam stanowisko *cechujące się rezygnacją i sceptycyzmem zachęcającym do sytuowania się ponad „sporem o wychowanie”* (Kruszelnicki, s. 140). Niestety, po stwierdzeniu, że w książce tej powtarzam słowa P. Feyerabenda *o konstruktywistycznej, nie zaś realistycznej strukturze dociekania naukowego* (tamże) oraz przytoczeniu cytatu z P. Feyerabenda, zamiast odwołania się do mojej książki, które jasno i wprost dokumentowałoby ową tezę P. Feyerabenda, W. Kruszelnicki odwołuje się do zupełnie innego mojego tekstu, przytaczając z drugiej ręki fragment jednej z moich recenzji, dotyczący niewspółmierności teorii naukowych, fragment odnoszący się zresztą bardziej do Th.S. Kuhna niż do P. Feyerabenda. Można zatem, zasadnie przypuszczać, że Autor nie sięgnął do książki, do której się rzekomo odwołuje.

Gdyby W. Kruszelnicki zadał sobie trud uważnego przeczytania tej pracy, to być może spostrzegłby, że zawiera ona właśnie to, czego tak bardzo się domaga w swej jakże błyskotliwej, a zarazem miazdzącej hermeneutykę krytyce, a mianowicie, że *rozumienie i interpretacja musi angażować obie strony badania i wymagać od [badaczy] dania czegoś od siebie wprowadzenia własnej, podmiotowej perspektywy w akt rozumienia* (tamże, s. 141). Otóż właśnie w książce *Pytanie o pedagogikę* wprowadzona jest owa „perspektywa podmiotowa” odnosząca się do konkretnych teorii wychowania, w tym do kontrowersji między pedagogami o orientacji behawiorystycznej i orientacji humanistycznej. Polega ona na pokazaniu, że między tymi dwiema, z pozoru przeciwnymi, teoriami pedagogicznymi nie ma w istocie różnicy, gdyż u podstaw tych dwóch orientacji pedagogicznych leży to samo założenie, ten sam punkt wyjścia: istnienie podmiotu. *Podmiot, będący zarazem przedmiotem wychowania, jest tu już dany, gotowy: istnieje bądź w postaci dążącego do homeostazy organizmu czy „struktury regulacyjnej” reagującej na zewnętrzne wobec niej bodźce, bądź w postaci „ogólnoludzkiej natury”, która dąży do aktualizacji swej istoty, tj. do samorealizacji. (...) [S]pornym pozostaje jedynie pytanie czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy też nie przeszkadzać mu w rozwinięciu tkwiących w nim możliwości „autentycznego” i „spontanicznego” przeżycia, wzrostu, rozwoju, samorealizacji. (...) Innymi słowy, zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku przedmiot wychowania, który jest już ukonstytuowanym podmiotem, osobowością, leży poza możliwością swego stawania się rozumianego jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia* (Folkierska 1990, s. 238, 239). Zwracałam tam też uwagę na to, że niekiedy pedagogika dostrzega konieczność owego wysiłku. Tak się dzieje w Hessenowskiej „pedagogice kultury”, w której mowa jest o „dorabianiu się osobowości”, ale ów wysiłek rozumie się tu jako wypełnianie zadań w postaci przedmiotowo określonych wartości, z góry niejako wyznaczających kierunek tworzenia się osobowości.

Jest to pierwsza część owej „perspektywy podmiotowej”, w której dowodzę istnienia wspólnego przedsądu leżącego u podłoża naukowego sporu toczącego się wśród pedagogów reprezentujących wzajemnie odmienne podejścia do wychowania. Część druga logicznie wynika z części pierwszej. Twierdzę tam, że podmiot, będący „przedmiotem” wychowania, nie tyle jest, ile się staje, a zadaniem wychowania jest umożliwienie zdobycia przez każdego wychowanka jego własnej tożsamości, tj. rozumienia siebie jako świadomego, indywidualnego „ja”. Inaczej mówiąc, jest to pytanie o warunki i możliwości przejścia od dzieciństwa do dorosłości. To przejście może się dokonać w rzeczywistości wychowującym doświadczeniu, które, idąc za H.-G. Gadamerem, przeciwstawiam pojęciu doświadczenia naukowego. Doświadczenie wychowujące, tj. zmierzające do zdobycia tożsamości podmiotowej, trzeba ujmować w jego historyczności, tzn. w jego procesualności. Doświadczenie naukowe natomiast dąży do zobiektywizowania swych wyników, co ma zapewnić powtarzalność naukowych procedur. W wypadku nauki kolejne doświadczenia niczego nas już nie uczą, potwierdzają jedynie już wcześniej osiągnięty rezultat. *Dlatego też nauka postępuje tak samo jak doświadczenie potoczne; ważność doświadczenia potocznego jest ważnością pozytywną, osiąganą dzięki z góry założonej presumpcji, jaką jest pewność rezultatu. Mówiąc o doświadczeniu właściwym postępowaniu naukowemu, mówimy w kategoriach wyniku, a nie procesu* (tamże, s. 250). Tymczasem, podzielając stanowisko H.-G. Gadamera, stwierdzam w dalszym ciągu wywodu, że rzeczywistość kształcące doświadczenie ma naturę negatywną, tzn. pokazuje, że nie jest tak, jak się tego spodziewaliśmy. Horyzont poszerza się i ukazuje „rzecz”, o którą chodzi w nowym świetle.

Myślenie przeciw pedagogicznej woli mocy

Zdobywanie tożsamości zapośredniczone jest rozumieniem świata, w którym żyjemy. Rozumienie wymaga dystansu do tego, co chce się rozumieć, wymaga oświecenia „rzeczy” rozumianej z wielu stron. Tu pojawia się edukacyjnie ważne pytanie: jak zdobyć dystans do świata, w którym tkwimy z tej racji, że urodziliśmy się w określonym czasie i miejscu, w określonej rodzinie, społeczeństwie i państwie, których naciskom na ogół bezwiednie się poddajemy od chwili przyjścia na świat. Każda rodzina oraz społeczeństwo, jak i każde państwo zawsze wywiera jakiś przymus, usiłując każdego z nas ukształtować wedle ich własnych wizji świata, mniej czy bardziej je narzucając. Wizje te mogą odbiegać od siebie, a nawet być wzajemnie kontrowersyjne, niemniej są one nam znane, jesteśmy z nimi obcy, czujemy się tu „swojsko”. Nie mamy mocy wzniesienia się ponad to zadomowienie się w rodzinie, społeczeństwie i państwie po to, by odrywając się od naszego czasu historycznego, spojrzeć na nie z góry i w sposób beznamiętny, niejako „obiektywny” poznać je i osądzić.

Zdobywanie dystansu będące warunkiem rozumienia tego, co dzieje się tu i teraz, dystansu do owej ukształtowanej w nas bezproblematycznej więzi z wpojona w nas taką czy inną wizją świata, polega na spotkaniu z tym, co inne, co niezrozumiałe, co wydaje się obce i co budzi w nas opór. Nie chodzi tu jednak o bierne przyswojenie sobie tego, co inne, czy też o obojętną tolerancję dla inności. Co więcej, owa inność nie musi wcale oznaczać odmienności kulturowej; jest ona zawarta w naszej tradycji, dotyczy naszego świata, jeśli tylko pojmimy, że świat ten nie sprowadza się do swej aktualnej postaci. I to właśnie jest zadaniem edukacji szkolnej: (...) *funkcją szkoły jest uczenie dzieci tego, jaki jest świat (...). Skoro świat jest stary, zawsze starszy od nich samych, uczenie nieuchronnie zwraca się ku przeszłości, niezależnie od tego, jak wiele życia spędza się w teraźniejszości* – stwierdza H. Arendt (2011, s. 235). Przytaczamy tu słowa H. Arendt, ponieważ jej myśl ma wiele wspólnego z hermeneutyczną myślą H.-G. Gadamera, dla którego zdobywanie dystansu dzieje się właśnie dzięki poszerzaniu horyzontu, co z kolei jest możliwe, tak jak u H. Arendt, przez zwrócenie się ku tradycji: *Uzyskanie horyzontu oznacza zawsze, że uczymy się sięgać wzrokiem ponad bliskość i zbytnią bliskość nie po to, by od niej abstrahować, lecz by ją lepiej widzieć na tle pewnej większej całości i we właściwych proporcjach* (Gadamer 2004, s. 418, 419). I to jest właśnie zadanie, przed jakim stoi nauczyciel jako wychowawca: zadaniem tym jest poszerzanie horyzontu, a to oznacza *pośredniczenie pomiędzy tym, co stare i tym, co nowe*. Tu jednak chodzi o specjalne predyspozycje tak rozumianego wychowawcy. Po pierwsze, *sama jego profesja wymaga odeń niezwyklego szacunku dla przeszłości* (Arendt 2011, s. 233). Kwalifikacje tak rozumianego wychowawcy nie pokrywają się więc z kwalifikacjami nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Po drugie, nauczyciel-wychowawca, żeby mógł pośredniczyć między starym światem a młodym człowiekiem, który przybywa do świata – mówiąc słowami H. Arendt – jako ktoś nowy, kogo tu jeszcze nie było, musi mieć wśród uczniów autorytet. Bez autorytetu nauczycielskiego, podkreślają to zarówno H.-G. Gadamer, jak i H. Arendt, edukacja nie jest możliwa. W pedagogice konieczność autorytetu w edukacji bardzo mocno podkreślał S. Hessen, którego rozumienie tego pojęcia jest zresztą bliższe H.-G. Gadamerowi niż H. Arendt. Zdobywanie dystansu do rzeczywistości, które dzieje się za pośrednictwem nauczyciela-wychowawcy, jest warunkiem myślenia. A przecież to właśnie przede wszystkim w procesie myślenia tworzy się tożsamość osobowa, pojmowana jako rozumienie siebie samego.

H.-G. Gadamer kładł nacisk na to, że proces myślenia dzieje się w dialogu z tradycją, jak też określał warunki możliwości prowadzenia owocnego dialogu, w którym pierwszeństwo ma zawsze pytanie i w wyniku którego wyłania się coś, co było wcześniej niedostrzegane, jakaś nowa prawda, niemająca jednak statusu niewzruszonej prawdy obiektywnej; jest to prawda „rzeczy”, która wyłania się dzięki wielostronności jej oświetleniu, co oznacza, że to, co wcześniej uznawaliśmy za prawdę, okazuje się teraz nieprawdziwe. Jest to Heglowskie doświadczenie, którego świadomość zapośredniczając się w tym, co inne, robi na sobie samej. H. Arendt, podobnie, kładzie

nacisk zarówno na procesualność myślenia, jak i na jego aspekt dialogiczny, ale nie zwraca się ku Heglowi i nie wdaje się w filozoficzne rozważania dotyczące prawdy; dla niej inspiracją jest Sokrates, „myśliciel nieprofesjonalny”, łączący w sobie *dwie odmienne namiętności: myślenia i działania, lecz nie w sensie gotowości stosowania swych myśli czy tworzenia teoretycznych standardów działania, natomiast w znacznie istotniejszym sensie znajdowania się w jednakiej mierze u siebie w obu tych obszarach i swobodnego przechodzenia z jednego do drugiego, podobnie jak my wszyscy stale przechodzimy od doświadczenia w świecie zjawisk do konieczności refleksji nad nim* (Arendt 1991, s. 230, 231). Z wychowawczego punktu widzenia (choć nie tylko) istotne są konsekwencje odwołania się do Sokratesa: są to konsekwencje natury moralnej. Niemniej, także H.-G. Gadamer, czyniąc centralnym pojęciem swojej hermeneutyki pojęcie rozumienia, zwraca się ku myśli starożytnej, co prawda nie do Sokratesa, ale wprost do Arystotelesowskiej *Etyki nikomachejskiej*, zawierającej podstawowe dla niej i istotne dla hermeneutyki pojęcie *phronesis*. Te dwa punkty widzenia związane z myśleniem i moralno-etycznymi konsekwencjami, jakie z niego wynikają, poniekąd się dopełniają. W obydwu kładzie się nacisk na racjonalność działania moralno-etycznego. Wedle H.-G. Gadamera działanie przebiega w granicach wyznaczonych z jednej strony przez *ethos* tego, kto działa, z drugiej przez sytuację, w jakiej znajduje się ten, kto działa. Adresatem *Etyki nikomachejskiej* są ci, których *ethos* już jest ukształtowany w procesie wychowania. Działający, żeby postąpić słusznie, musi rozumieć sytuację, w jakiej się znajduje on sam oraz ten, na rzecz którego podejmuje działanie. Arendt natomiast pokazuje, że działanie, mimo że ma związek z myśleniem, jest czymś od niego różnym. Co więcej, wskazuje też na to, że między myśleniem a działaniem pośredniczy inna właściwa człowiekowi władza: władza sądenia. U H.-G. Gadamera sam namysł nad pytaniem, „co mam uczynić w tej sytuacji”, jest już równoznaczny z „osądeniem” konkretnej sytuacji jako „niesłusznej”, której „słuszność” chcemy przywrócić własnym działaniem.

Z wychowawczego punktu widzenia nacisk musimy położyć na kształtowanie się tego, co nazwałam indywidualną tożsamością „ja”. H.-G. Gadamer tworzenie się tej tożsamości będzie upatrywał w filozoficznym dialogu z tradycją, wierząc w to, że tradycja, choć niejednolita, ciągle na nas oddziałuje. H. Arendt, przeciwnie, konstatując fakt zerwania tradycji, która podtrzymywana przez filozofów pouczała nas o tym, co mamy myśleć i jak postępować, tym mocniej akcentuje rolę edukacji rozumianej jako wprowadzanie w świat. Nie chodzi o to, by trzymać się tradycyjnych sposobów myślenia i działania, o których pouczała nas myśl filozoficzna czy (dodajmy) pedagogiczna, ale przeciwnie, o to, by każdy z nas sam zdobywał owo rozumienie świata, który jest naszym wspólnym światem, choć zarazem wspólnota ta nie oznacza tego, że jest w ten sam sposób rozumiany.

Myślenie niewątpliwie dzieje się w określonej tradycji, ale tradycja ta, mimo że straciła już swój normatywny wymiar (czego także jest świadomy Gadamer), jest horyzontem, w jakim nasze myślenie, a tym samym rozumienie świata przebiega. Cały tzw. postmodernizm jest również w tej tradycji zakorzeniony. M. Foucault czy J. Derrida

odwołują się do niej we wszystkich swoich tekstach, choć rozświetlają ją we właściwym sposób, zmuszając zarazem do pogłębionego namysłu nad naszą wspólną przeszłością, tj. nad dziejami ludzkiego umysłu.

W. Kruszelnicki odwołuje się do krytyki historyzmu, jakiej dokonał F. Nietzsche. Odwołanie to jest ze wszech miar słuszne, nie bierze jednak pod uwagę tego, że historyzm jest tylko jednym z wymiarów świadomości historycznej, tj. naszego stosunku do przeszłości. Historyzm usiłuje wyjaśnić określone zjawisko docierające do nas z przeszłości przez sprowadzenie go do kontekstu jego powstania. Prowadzi to do tego, że patrzymy na przeszłość wyłącznie jako na proces nieustannych, następujących po sobie zmian, że ważność tego, co przeszłe, ogranicza się do jego czasu i miejsca. To, co przychodzi, niejako unieważnia to, co było wcześniej. Zakłada się przy tym możliwość całkowicie obiektywnego wniknięcia w ową przeszłość i opisanie jej w sposób wolny od jakichkolwiek założeń. Jednak to linearne rozumienie historii nie jest jedynym możliwym jej pojmowaniem. Dużo płodniejszym z pedagogicznego punktu widzenia jest ten wymiar świadomości historycznej, który można nazwać historycznością. Jest to świadomość uwikłania naszego rozumienia świata w mniej czy bardziej uświadomione założenia. Chodzi teraz o to, żeby te założenia sproblematyzować, pokazać ich nieoczywistość i niekonieczność. I to jest właśnie zadaniem edukacji. Wychowanie nie może sprowadzać się do tresury, urabiania młodych ludzi według z góry narzuconych zasad czy „wartości”, które miałyby ukierunkowywać ich myślenie i działanie. (Pomijam tu elementarne konwencje zachowań, bez których ludzkie współbycie nie byłoby możliwe). Żeby można było mówić o wychowaniu jako zdobywaniu indywidualnej tożsamości, dorabiania się osobowości, musi być ono przeniknięte wolnością, której nie można mylić z dowolnością. Zadaniem pedagogiki jest stwarzać warunki do samodzielnego myślenia, a nie pouczać młodych ludzi o tym, co mają myśleć i jakim regułom ma być poddane ich zachowanie.

Edukacja, rozumiana jako wprowadzanie młodych w stary świat, jest zatem warunkiem możliwości samodzielnego myślenia. Myślenie jest jednak czym innym niż rozumowanie poddane zasadom logiki, z którym utożsamia je modny dziś pedagogiczny kierunek zwany „filozofią dla dzieci”. Myślenia nie można się nauczyć, tak jak nie można się nauczyć stawiania pytań. Myślenie jest ruchem, działaniem się myśli. Jest dialogiem prowadzonym z innym, którym może być równie dobrze przekaz docierający do nas z przeszłości, jak i inna osoba. Niemniej sam akt myślenia jest wewnętrznym dialogiem prowadzonym przez „ja” z nim samym. H.-G. Gadamer podkreśla to, że w dialogu wyłania się nowa prawda „rzeczy”, o którą w nim chodzi, H. Arendt natomiast, odwołując się do tradycji sokratejsko-kantowskiej, kładzie nacisk na niesprzeczność wewnętrzną myślącego „ja”. Z etyczno-moralnego punktu widzenia nie chodzi o *caritas*, która byłaby, jak pisze W. Kruszelnicki *ponowoczesnym imperatywem kategoriowym i czymś w rodzaju postsekularnej wartości absolutnej* (Kruszelnicki 2018, s. 149), ale o zgodność, niesprzeczność „ja” z samym sobą. Mimo różnic w akcentowaniu tego, co ważne dla obojga myślicieli, punkty widzenia H.-G. Gada-

mera i H. Arendt niemal się pokrywają. Obydwoje zwracają uwagę na to, że rozmowa zakłada już warunek jej możliwości: nie może opierać się na wrogości między rozmówcami, nie jest też walką na argumenty, w której wygrywa silniejszy argument, ale na tym, co dialog umożliwia, tj. na przyjaźni. *Sokrates odkrył, że żyjemy sami z sobą, tak samo jak z innymi, oraz że te dwa typy stosunków pozostają we wzajemnym związku. (...) Podstawowym doświadczeniem jest (...) przyjaźń, nie samotność. Najpierw mówię z innymi, zanim zacznę mówić ze sobą, sprawdzając, czy rozmowa jest możliwa, i wtedy odkrywam, że mogę prowadzić dialog ze sobą, a nie tylko z innymi. Wspólne jednak jest to, że dialog jest możliwy jedynie pomiędzy przyjaciółmi, a jego naczelnym prawem i podstawowym kryterium jest zasada: nie przecz sobie* (Arendt, 1991, s. 257, 258). Sam proces myślenia, choć nie przynosi żadnych trwałych rezultatów, przeciwnie bowiem, musi być ciągle ponawiany, gdyż ustawicznie napotykamy nowe trudności, które trzeba przemyśleć, związany jest z inną zdolnością: zdolnością sądzenia. *Jest to zdolność osądzania zjawisk indywidualnych, bez podporządkowywania ich ogólnym zasadom, które mogą być nauczane i przyswajane, aż przekształcą się w nawyki i mogą zostać zastąpione przez inne zasady i nawyki* (tamże, s. 263). Brak myślenia, wyrażający się w bezmyślnym podporządkowywaniu się aktualnym i powszechnie wyznawanym wartościom czy zasadom powoduje łatwość przystosowywania się do nowych zasad i wartości, jeśli tylko społeczeństwo zdecyduje, że stare zasady straciły swą aktualność. Dla niemyślenia ważne jest jedynie to, żeby jakieś zasady obowiązywały, żeby można było podporządkować im określone zachowania. Myślenie natomiast odmawia współuczestnictwa w tej bezmyślnej powszechności, uruchamiając władzę sądzenia, która przejawia się w świecie zjawisk jednostkowych jako protest przeciw konkretnym wydarzeniom, osądzanym przez myślące *ego* jako złe (niesprawiedliwe, szpetne itp.). Sumienie jest zatem ubocznym, ale jakże ważnym, produktem myślenia, *sądzenie (...) urzeczywistnia myślenie, uobecnia je w świecie zjawisk, gdzie nigdy nie jestem sam i gdzie zawsze jestem zbyt zajęty, by myśleć* (tamże). Człowiek myślący, nie chcąc utracić tej wewnętrznej przyjaźni siebie z sobą, nie może uchylić się od osądzania tego, co dzieje się w świecie zjawisk, a tym samym musi się w nim pojawić i wyrazić swój sąd, co równoznaczne jest z podjęciem działania w sferze publicznej. To świadome dla każdego „ja” powiązanie własnego myślenia z sądzeniem i działaniem stanowi o indywidualnej dojrzałości pojedynczej ludzkiej istoty.

Relatywizm w walce z relatywizmem

W. Kruszelnicki zarzuca hermeneutyce niepoparty żadnymi racjami relatywizm, nie zauważając tego, że jego tekst wzywający do pedagogicznej woli mocy jest właśnie relatywizmem przeniknięty. Zgadza się z F. Nietzschem co do tego, że nie ma

żadnych faktów, gdyż istnieją jedynie interpretacje, Autor zadaje dramatyczne pytanie: *Ale czy oznacza to, że wszystkie interpretacje, tj. wszystkie opisy świata i wszystkie prawdy, wszystkie wyznawane wartości, są sobie równe?* (Kruszelnicki 2018, s. 137). Ależ to właśnie F. Nietzsche pokazał, że ujmowanie idei dobra, prawdy i piękna w kategoriach wartości rozpuszcza owe idee w relacjach społecznych i tym samym znosi ich transcendentną moc normatywną. Pojęcie „wartość” jest proveniencji ekonomicznej; dobrze oddaje to, co dzieje się w sferze rynkowej, opartej na procesach wymiany. Towar, tj. rzecz wystawiona na sprzedaż, nie ma wartości absolutnej, jego wartość zmienia się w zależności od aktualnego popytu na nią. Na ową względność wartości zwracał już uwagę A. Schopenhauer: *Wszelka wartość jest oceną jakiejś rzeczy w porównaniu z jakąś inną, jest więc pojęciem porównawczym, a zatem względnym, i właśnie ta względność stanowi istotę pojęcia wartości* (Schopenhauer 1994, s. 67). H. Arendt akcentuje nieodłączną od pojęcia „wartość” wymiennność: *Wartości są towarami społecznymi, które nie mają znaczenia same przez się, lecz jak inne towary istnieją jedynie w zmieniającej się ciągle względności powiązań społecznych i handlu. Na skutek tej relatywizacji zarówno przedmioty produkowane przez człowieka na własny użytek, jak i normy, wedle których żyje, przechodzą znamienne przeobrażenie; stają się przedmiotami wymiany, zaś nosicielem ich „wartości” jest społeczeństwo, a nie człowiek, który wytwarza, użytkuje i osądza. „Dobro” traci swój charakter idei, normy, za pomocą której można rozpoznawać i mierzyć to, co dobre i to, co złe, i staje się wartością, którą można wymienić na inne wartości, jak zaradność lub władza* (Arendt 2011, s. 40). Operowanie pojęciem „wartości absolutnych”, co niekiedy przytrafia się pedagogom, jest odwoływaniem się do pojęcia wewnątrznie sprzecznego, tak jak i poszukiwanie uniwersalnych kryteriów oceny wyznawanych wartości. Przypomina to poszukiwanie przez Marksa takiej wartości, która mogłaby być miarą oceny wszystkich innych wartości. *W dyskusji nad tym, czy źródłem wartości jest praca, czy kapitał, na ogół traci się z oczu fakt, że aż do początków rewolucji przemysłowej nie uważano, iż wartości, a nie rzeczy, są wynikiem ludzkiej zdolności wytwórczej, ani też, że wszystko, co istnieje, odnosi się do społeczeństwa, a nie do człowieka „rozpatrywanego w izolacji”* (tamże, s. 41; podkr. A.F). F. Nietzsche bardzo dobrze pokazał, że rozpuszczając niezmiennie idee w wartościach, tj. w zmiennych relacjach społecznych, stajemy w obliczu nihilizmu, odrzucającego wszystko to, co jest dane; nic bowiem, co jest ujęte w kategoriach wartości, nie jest stałe. Jak stwierdza H. Arendt: sam Nietzsche nihilistą nie był; przeciwnie, usiłował nihilizm przezwyciężyć. Niestety, kiedy (...) ogłosił, że odkrył „nowe, wyższe wartości”, pierwszy padł ofiarą złudzeń, które sam dopomógł rozwiązać, przyjmując starą, tradycyjną koncepcję mierzenia za pomocą jednostek transcendentnych¹ w jej najnowszej i najbardziej odrażającej formie i wnosząc w ten sposób ponownie względność i wymiennność wartości właśnie w te dziedziny, których absolutną godność chciał utwierdzić moc, życie i umi-

¹ Poprawiam błąd w tłumaczeniu: powinno być transcendentny, a nie transcendentalny [A.F].

lowanie przez człowieka jego ziemskiej egzystencji (tamże, s. 42). Pytanie, które zadaje W. Kruszelnicki, okazuje się z punktu widzenia hermeneutyki nie tyle pytaniem dramatycznym, ile pytaniem pozornym, ponieważ nie spełnia podstawowego hermeneutycznego warunku, jakim jest zakreślenie horyzontu, wyznaczającego kierunek, z którego może nadejść odpowiedź. Ponadto, i to jest dużo ważniejsze, w pytaniu tym zawiera się już intencja podporządkowująca indywidualne myślenie, sądzenie i działanie jakiejś, bliżej nieokreślonej, zbiorowej pedagogicznej woli przypisującej sobie moc narzucania wszystkim tego, co mają myśleć i wedle czego powinni się orientować zarówno w osądzaniu konkretnych zjawisk rzeczywistości, jak i w wynikającym z tego osądu działaniu. Chciałoby się też zapytać Autora, gdzie dostrzega on, zwłaszcza w naszym społeczeństwie, ową tolerancję i „polityczną poprawność”, o których z takim przekąsem pisze.

Warunek nie-myślenia: wewnętrzna sprzeczność

A zatem, jeśli przyjąć, że kryterium myślenia nie jest zewnętrzna prawda, którą myślenie ma poznać i która ma być regulatorem działań, ani też prawda, co do której *umawiamy się, że jest „prawdą”, wartością, ideałem, a następnie traktujemy jako obowiązujące*, jak proponuje W. Kruszelnicki (2018, s. 147), ale wewnętrzna niesprzeczność myślącego *ego*, to trzeba zapytać o to, czy kryterium to funkcjonuje u Autora opowiadającego się za Nietzscheańskim odwróconym platonizmem, a tym samym oskarżającego orientację hermeneutyczną o „niezdolność do czynu” (tamże, s. 144). Pytanie to jest o tyle istotne, o ile uprzytomnimy sobie, że to właśnie dzisiaj każdy z nas żyje pod presją konieczności ustawicznego czynienia czegoś: organizowania, uczestniczenia, zmieniania, udoskonalania itp., a więc robienia wszystkiego, byleby tylko nie pozostawić miejsca na myślenie, na zastanowienie się nad rzeczywistością wymuszającą takie czy inne zachowania. Otóż W. Kruszelnicki z jednej strony zgadza się z F. Nietzschem co do tego, że nie istnieją fakty, a jedynie interpretacje, z drugiej zaś, odwołuje się do „uniwersalnych praw naukowych”, które odkrywają nauki empiryczne. Trudno nie zauważyć tu sprzeczności. Trzeba by się zdecydować: albo rezygnujemy z wiary w istnienie faktów opartych na empirycznej ewidencji, co pociąga za sobą niemożliwość posługiwania się pojęciem uniwersalnych praw, albo, będąc w zgodzie z F. Nietzschem porzucamy uniwersalne prawa, pozostając przy pojęciu pedagogicznej mocy kreowania rzeczywistości. Sam F. Nietzsche stwierdzał, że *nie ma żadnej nauki bez a priori* (Nietzsche, MCMXIII, s. 184). I dalej: *To, na czym nasza wiara w naukę spoczywa, to wciąż jeszcze wiara metafizyczna* (tamże, s. 185). Owo *a priori* nauki w postaci następujących po sobie paradygmatów przekonująco pokazał w swych pracach Th.S. Kuhn. Szkoda, że W. Kruszelnicki, broniąc

istnienia uniwersalnych praw, nie podjął polemiki z tą nową samowiedzą nauki, dając tym samym definitywną odprawę konstatacjom poczynionym zarówno przez Th.S. Kuhna, jak i przez P. Feyerabenda; sama wiara w istnienie owych praw to wąty argument w naukowej polemice.

Co do przywoływanych przez W. Kruszelnickiego uniwersalnych praw rozwojowych człowieka rzekomo odkrytych przez J. Piageta i L. Kohlberga, to sprawa o tyle się komplikuje, że jeśli wziąć pod uwagę interpretację wykonanych przez J. Piageta eksperymentów odnoszących się do myślenia dzieci, jakiej dokonała M. Donaldson (1986), to prawa te mocno zaczynają się chwiać. Spór dotyczy pojęcia decentracji; zdolność do niej lub brak tej zdolności u dzieci ma doniosłe konsekwencje dla przesądzeń dotyczących dziecięcych działań moralnych. Zarówno współczesna samowiedza nauki, jak i Nietzscheańska teza o interpretacji tworzącej „fakty” znajdują tu swoje potwierdzenie. W zależności od tego, czy wyjdziemy od teorii J. Piageta, czy też weźmiemy pod uwagę interpretację M. Donaldson, owe „fakty” przedstawiają się zgoła odmiennie, co z kolei odzwierciedla się we wzajemnie sprzecznych teoriach pedagogicznych.

Pedagogiczna wola mocy zaprezentowana przez W. Kruszelnickiego jawi się zatem jako nie-myślenie i jako odmowa myślenia, co z wychowawczego punktu widzenia wydaje się mocno wątpliwe. Może zatem zamiast nawoływać do czynu pozbawionego rozumienia rzeczywistości, w której ma się on przejawiać, lepiej by było, gdyby edukacja zadbała o zapewnienie warunków możliwości samodzielnego myślenia, wyrażających się w pokazywaniu młodym ludziom tego, jaki jest świat, do którego przybyli, i dlaczego jest taki, jaki jest. Wprowadzanie w świat, który nie zawsze był taki, jaki jest dzisiaj i będzie zmieniany przez nowych przybyszy, jest niezbywalnym warunkiem możliwości samodzielnego myślenia, osądu i działania, a więc tworzenia się indywidualnej, świadomej siebie tożsamości „ja”.

Bibliografia

- ARENDT H., 1991, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa.
- ARENDT H., 2011, *Miedzy czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń i W. Madej, ALETHEIA, Warszawa.
- DONALDSON M., 1986, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- FOLKIERSKA A., 1990, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GADAMER H.-G., 2004, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KRUSZELNICKI W., 2018, *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1.
- NIETZSCHE F., MCMXIII, *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. L. Staff, Nakład Jakóba Mortkowicza, Warszawa–Kraków.
- SCHOPENHAUER A., 1994, *O podstawie moralności*, tłum. Z. Bossakówna, „bis”, Warszawa.