

Wstęp

Pytanie o istotę ludzką w filozofii Nietzschego i Foucaulta wydaje się zagadnieniem niezwykle istotnym dla namysłu nad współczesną pedagogiką. Ma ono ważność nie tylko jako ogólne pytanie o człowieka – ów podmioto-przedmiot dociekań pedagogicznych – ale, przede wszystkim, ze względu na konkretne rozstrzygnięcie, które przynosi. Jest zatem fundamentalne nie tylko w sposób, w jaki konstytutywne dla pedagogiki byłoby każde pytanie o człowieka, ale przede wszystkim z uwagi na odpowiedź, jakiej udzielają Nietzsche i Foucault. Zarówno filozofia Nietzschego, jak i Foucaulta, wraz z jej antyhumanistycznymi konsekwencjami, rzuca bowiem wyzwanie samej pedagogice. Czy jednak owo wyzwanie, jakie współczesna myśl stawia przed pedagogiką, da się sprowadzić, jak zakłada Gert Biesta – poprzez zmianę myślenia o tym, czym jest podmiot – do zmiany ośrodka zainteresowań edukacyjnych: z „tożsamości podmiotu jako bycia-identycznym-z” na jego „osobliwość (*singularity*)”¹? Czy zmiana ta może odbyć się na zasadzie powierzchniowej kosmetyki, bez naruszania fundamentów samej pedagogiki? Czy odpowiedź pedagogiki na współczesną myśl filozoficzną może oznaczać jedynie bezbolesne usunięcie esencji, „głębokiej prawdy”² z myślenia o człowieku? Czy jedyny wniosek, wynikający z „Nietzscheańsko-Foucaultowskiego modelu edukacji”, to krytyczne i świadome społeczeństwo³?

Jak zauważa Marek Czyżewski – odnosząc się do dzieła Foucaulta, choć to samo dotyczy myśli Nietzschego – w artykule *W kręgu społecznej peda-*

¹ G. Biesta, *Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education*, „Interchange” 1998, vol. 29/1, s. 13.

² Tamże.

³ Por. F. R. Irwin, *Nietzsche: Deleuze, Foucault and Genealogy as a Method for Education* [w:] M. Peters, J. Marshall, P. Smeyers (ed.), *Nietzsche's Legacy for Education*, Bergin & Garvey, Westport–Connecticut–London 2001, s. 55.

gogii: „Wprowadzenie koncepcji Foucaulta do socjologii czy nauk o wychowaniu napotyka szereg barier, wśród których chyba największą stanowi wywrotowy charakter jego myśli, sceptycznie nastawionej do kluczowych składników europejskiej tradycji kulturowej, takich jak rozum, wiedza, rozwój, porozumienie, humanizm czy upodmiotowienie jednostek i zbiorowości. [...] To Foucaultowskie przesłanie stawia pod znakiem zapytania nie tylko aksjologiczne podstawy kultury europejskiej (sprowadzając je do roli dyskursów dominujących), lecz także powstałe na ich gruncie takie współczesne koncepty naukowe, jak na przykład «sprawczość» (*agency*), «społeczeństwo obywatelskie», «uwłasnowolnienie» (*empowerment*), «zaufanie» czy «kapitał społeczny», a zatem kategorie odwołujące się do szeroko rozumianej idei emancypacji jednostki i społeczeństwa z narzuconych na nie ograniczeń”⁴.

Niniejsza praca nie ma ambicji przemysłienia pedagogiki na nowo – byłoby to zadanie na osobną książkę – a stawia sobie za cel raczej przygotowanie gruntu do dalszych badań. Chcemy ukazać współczesną problematyczność antropologicznego podłoża, które *ex definitione* funduje pedagogikę. Pojęcia „antropologia” będziemy używać w szerokim rozumieniu: nie jako dziedziny naukowej dotyczącej człowieka, ale jako wymiaru społecznego, kulturowego i historycznego, w którym głównym aktorem jest człowiek jako byt wyróżniony, autonomiczny i świadomy. Usunięcie antropologicznego podłoża rozumianego jako określona dziedzina rozważań oznacza podważenie tradycyjnej pedagogiki wraz z jej normatywnością, umożliwiającą nie tylko formułowanie celów wychowania, ale także dokonywanie wartościowania, pozwalającego na jednoznaczne uprzywilejowanie „wolności”, „prawdy” czy „komunikacji”, którym odpowiednio przeciwstawia się „zniewolenie”, „fałsz” i „manipulację”. To, co od zarania wieków było zadaniem pedagogiki, staje się zatem teoretycznie nieprawomocne. W takim układzie jedyną funkcją pedagogiki pozostanie aspekt deskryptywny, choć i on okaże się problematyczny.

W swoim badaniu nie będziemy zwracać się w stronę postfoucaultowskiej socjologicznej (i niejednokrotnie empirycznej) analizy praktyk/dyskursów edukacyjnych współczesnego społeczeństwa, które to analizy – zresztą w zgodzie z samym Foucaultem – traktują jego myśl jak „skrzynkę

⁴ M. Czyżewski, *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas Communitas” 2013, nr 2 (16), s. 45.

z narzędziami”⁵. Dotychczas powstałe prace, poruszające się po tak zarysowanym obszarze badawczym (na przykład książki Heleny Ostrowskiej: *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne czy Przemyśleć z Michелеm Foucaultem edukacyjne dyskursy młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*), wydają się bowiem w satysfakcjonujący sposób wyczerpywać temat. Nie będziemy także przekładać filozofii Nietzschego i Foucaulta na język pedagogiki rozumianej jako wąska dyscyplina naukowa. Nie będziemy zatem zamykać myśli w przestrzeni klasy szkolnej, w dyktacie „celów” i „metod” kształcenia. Przykłady takiego „wykorzystania pedagogicznego” Nietzschego i Foucaulta można by mnożyć bez końca, zwłaszcza w odniesieniu do literatury obcojęzycznej⁶. Niejednokrotnie tak uprawiana filozofia wychowania – szczególnie w przypadku dyskusji na temat Nietzschego, toczącej się od lat 80. XX wieku na łamach *Educational Theory*, *Journal of Philosophy of Education* oraz *Studies in Philosophy and Education* – koncentruje się jedynie na, wypreparowanej z całości dzieła, tak zwanej „filozofii/teorii edukacji”, jak gdyby była ona autonomicznie istniejącym obszarem myśli. Nawiasem mówiąc, jeden z ostatnich głosów w tej debacie, należący do Douglasa W. Yaceka (w artykule *Going to School with Friedrich Nietzsche: The Self in Service of Noble Culture*), klasyfikuje badawczą postawę poprzedników jako błąd metodologiczny, polegający na wybiórczości i braku analizy pojęć⁷.

Nie socjologiczna czy technicznie rozumiana pedagogika będzie nas tu zatem interesować, ale poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „kim/

⁵ Por. A. Fejes, *Idee Michela Foucault w badaniach nad edukacją dorosłych i całożyciowym uczeniem się (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych)*, tłum. T. Zarębski, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2009, nr 3 (47), s. 25.

⁶ Jako przykłady można tu podać następujące teksty: S. Steel, *On the Need for Dionysian Education in Schools Today*, „Educational Theory” 2014, vol. 64, no. 2, s. 123–141; H. Joosten, *Learning and Teaching in Uncertain Times: A Nietzschean Approach in Professional Higher Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2013, vol. 47, no. 4, s. 548–563; L. Jackson, *Nietzsche and the Paradox of Postmodern Education*, „Philosophical Studies in Education” 2007, vol. 38, s. 51–59; M. E. Jonas, *A R(evaluation) of Nietzsche’s Anti-democratic Pedagogy: The Overman, Perspectivism and Self-overcoming*, „Studies in Philosophy & Education” 2009, vol. 28, no. 2, s. 153–169. Na gruncie polskim w odniesieniu do myśli Foucaulta przykładem może być pedagogiczna monografia Maksymiliana Chutorańskiego *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta* (Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Pedagogika Plus, Wrocław 2013).

⁷ Por. D. W. Yacek, *Going to School with Friedrich Nietzsche: The Self in Service of Noble Culture*, „Studies in Philosophy & Education” 2014, vol. 33, no. 4, s. 392.

czym jesteśmy?”, a materiałem dla tych poszukiwań będzie filozofia Nietzschego i Foucaulta. Interesuje nas namysł nad pewną wizją istoty ludzkiej. Przyjęcie tych założeń będzie miało konsekwencje zarówno teoretyczne, jak i metodologiczne. Chcemy pójść drogą jak najbardziej tradycyjnej argumentacji (i nie na przekór patronom tych rozważań, ponieważ jest to wybór czysto metodologiczny), wymagającej analizy tekstu, nie zaś – dominującej obecnie w pedagogice – rekontekstualizacji. Tym samym analiza całości dzieła obu filozofów, czy też raczej próba takiej analizy, jawi się jako wybór uzasadniony. Całościowe ujęcie myśli podyktowane jest także samym zagadnieniem „istoty ludzkiej”. Wydaje się bowiem, że odpowiedź na pytanie o człowieka nie byłaby pełna i satysfakcjonująca, gdyby nie dotyczyła całości dorobku i nie uwzględniała rozwoju oraz przemian zachodzących wewnątrz dzieła. Wymaga ona zatem, możliwie najszerszego, prześledzenia poszczególnych okresów myśli obu filozofów, a także uwzględnienia zarówno *Nachlassu* w przypadku Nietzschego⁸, jak i licznych wywiadów udzielanych przez Foucaulta. Tę potrzebę całościowej perspektywy podkreśla dodatkowo to, że zarówno myśl Nietzschego, jak i Foucaulta należą do niełatwych i zawikłanych; zamiast jednoliniowej narracji, badacz napotyka pełen pułapek labirynt. Pułapek, które swą otwartością wręcz kuszą, aby na przykład koncepcję nadczłowieka ująć jako wezwanie do samorealizacji, czy opisaną przez Foucaulta troskę o siebie starożytnej etyki potraktować jako przykład do naśladowania. Tymczasem ostrożność i czujność badawcza powinny stać się istotnymi wskazówkami „metodologicznymi”. Uprawianie swoistej gry z czytelnikiem jest bowiem integralną częścią Nietzscheańskiego i Foucaultowskiego dzieła. Jak powiadał Zaratustra: „Ja jestem poręczą nad rwącą rzeką; chwytaj się, kto może. Waszą podporą jednak nie będę”⁹. Może się zatem okazać, że wątek pozornie porzucony, powraca później, przybierając odmienny kształt i uzupełniając poszukiwanie odpowiedzi na postawione przez nas pytanie.

Ze względu na konieczność całościowego ujęcia dzieła, nie sposób było pominąć, a w konsekwencji nie uznać za konstytutywną dla pyta-

⁸ Równoprawne traktowanie niepublikowanych za życia Nietzschego notatek wciąż budzi spory i kontrowersje. Niedawno kwestię tę podniósł Łukasz Musiał, podważając fódzką inicjatywę tłumaczenia *Nachlassu*. Zob. Ł. Musiał, *Nietzsche poniewczasie*, „Przegląd Polityczny” 2013, nr 121/122, s. 188–191.

⁹ F. Nietzsche, *To rzekł Zaratustra*, tłum. S. Lisiecka, Z. Jaskuła, Wydawnictwo OD DO, Łódź (brw.), s. 41.

nia o istotę ludzką, figury Dionizosa. Obecność Dionizosa w filozofii Nietzschego nie ogranicza się bowiem do wizji stworzonej w *Narodzinach tragedii*. W dojrzałej twórczości „wielki filolog” nie tylko nie porzuca greckiego boga, lecz, wprost przeciwnie, to właśnie Dionizos – tyle, że zmieniony – przenika całe jego dzieło. Uznając zaś ważność dionizyjskiej figury, należało także włączyć w rozważania Ariadnę. W ten sposób Dionizos-Chaos i Ariadna-Labirynt, Nietzscheańskie figury „definitywnego opisu istnienia”¹⁰, wyznaczyły oś rozważań. Foucault interesował nas przede wszystkim jako twórczy kontynuator myśli Nietzschego; z tego też powodu przypadła mu rola nieco drugoplanowa, a ciężar eksplikacji spoczął na dziele Nietzschego, jako źródle. Jeśli jednak została mu przypisana rola kontynuatora myśli Nietzscheańskiej, to dionizyjsko-ariadyczną oś należało nanieść także na filozofię Foucaulta. Przyjęła ona kształt pytania o różnicę i tożsamość. Krok ten był ryzykowny, ale jednocześnie z ducha foucaultowski. Francuz, w jednym z wywiadów, deklarując swój nietzscheanizm, mówił bowiem: „Ja ludzi, których kocham, wykorzystuję. Jedynym znamieniem pokrewieństwa z myślą taką, jak nietzscheańska, jest właśnie jej wykorzystywanie, wykręcanie, zmuszanie do zaciskania zębów, do krzyku. Czy wówczas, zdaniem komentatorów, będzie się wiernym, czy niewiernym, nie ma żadnego znaczenia”¹¹. Zmuszenie do krzyku tego, który zmusza do krzyku, stało się zatem strategią, pozwalającą, jak się wydaje, ujawnić podskórne i nieoczywiste połączenia Foucaultowskiej i Nietzscheańskiej myśli. Aby dogłębnie zbadać kwestię istoty ludzkiej, nie sposób było pominąć Nietzscheańską ontologię sił, której twórczym kontynuatorem – w świetle przyjętych założeń – jest Foucault. Myśląc bowiem o Nietzschem tylko i wyłącznie jako o krytyku kultury (*casus* odczytań młodopolskich), poruszającym się na poziomie antropologicznym, ignoruje się drugi aspekt jego filozofii, a mianowicie przedosobowe siły, poprzedzające i określające to, co ludzkie. Na kłopotliwy fakt niedocenywania Nietzscheańskiej ontologii w filozofii edukacji zwraca uwagę także Douglas W. Yacek: „Część zamieszania otaczającego Nietzscheańską doktrynę przekraczania siebie, w filozofii edukacji spowodowana jest ogólnym uchylaniem się od zaangażowania w Nietzscheańskie siebie na poziomie

¹⁰ K. Matuszewski, *Fanatyk życia* [w:] F. Nietzsche, *Wiedza radosna (La gaya scienza)*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006, s. 250.

¹¹ M. Foucault, *Gry władzy. Rozmowa z Michelelem Foucaultem*, tłum. T. Komendant, „Literatura na Świecie” 1988, nr 6 (203), s. 320.

ontologicznym”¹². Podobny problem, jak w myśli Nietzschego, występuje w dziele Foucaulta. Tak chętnie podnoszona przez pedagogikę krytyczną koncepcja wyzwania z opresji władzy, niejednokrotnie pomija zagadnienie bezosobowego pola sił, warunkującego zarówno samą opresję, jak i możliwość wyzwolenia. Tym samym, zadaniem niniejszej pracy – w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o status istoty ludzkiej – będzie także wyjaśnienie możliwości współlistnienia tych dwu poziomów: antropologicznego oraz przedosobowego.

Ważną „deklaracją metodologiczną” jest ustosunkowanie się do kwestii szaleństwa Nietzschego, co oznacza decyzję dotyczącą tego, do którego „momentu” czytać jego dzieła. Decyzja ta jest trudna, choć niesłychanie istotna. Podejście prezentowane w tej pracy bliższe jest podejściu Heideggera, który nie uległ naukowomedycznej etykice, nakazującej oddzielić dzieło sprzed szaleństwa od zdań kreślonych w obłądnie¹³. Nie będziemy więc ulegać pokusie dążenia do wycięcia ze zdrowego ciała racjonalnej myśli rakowej tkanki szaleństwa. Nie będziemy podążać tropem selekcji wyznaczonej przez punkt zwrotny szaleństwa; ani go nie uprzywilejując (wychodząc z założenia, iż obłąd objawia coś, czego rozum wyrazić nie może), ani nie odrzucając (trwając na stanowisku, że racjonalno-logiczne myślenie tożsame jest z myśleniem w ogóle). Można by zatem za Deleuze’em powtórzyć: „Dopóki Nietzsche panował nad zmianą perspektywy, od zdrowia ku chorobie i na odwrót, bez względu na to, jak bardzo był chory cieszył się «dobrym zdrowiem», co dawało mu możliwość tworzenia. Kiedy jednak utracił tę zdolność, gdy wszystkie maski zlały się w jedną maskę błazna i pajaca, pod działaniem jakiegoś organicznego lub innego procesu, sama choroba stopiła się w jedno z kresem dzieła”¹⁴. Gdzie jednak jest ta granica, która zawsze jest jak Arystotelesowska uciekająca armia? Po czym rozpoznać tę linię demarkacyjną kresu dzieła, jeśli nie jest nią medyczne orzeczenie? Czy tak zwane „kartki obłądu” są wyrazem jeszcze, mimo wszystko „dobrego zdrowia” – a to udowadnia Heidegger – czy przeciwnie, są już maską błazna? Będziemy zatem traktować chorobę Nietzschego tak

¹² D. W. Yacek, *Going to School with Friedrich Nietzsche*, dz. cyt., s. 393.

¹³ Heidegger, mówiąc o obłądnie Nietzschego stwierdzał: „Z naukowomedycznego punktu widzenia takie określenie jest trafne, dla myślenia jednak – niewystarczające”. M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 32.

¹⁴ G. Deleuze, *Nietzsche*, tłum. B. Banasiak, Wydawnictwo Officyna, Łódź 2012, s. 59.

jak stan upojenia; dopóki wypowiedane słowa będą czytelne i zrozumiałe, dopóty będziemy ich słuchać.

Kwestii nietzscheańskości dzieła Foucaulta został poświęcony pierwszy rozdział książki. W drugim skupiliśmy się na „ideałach wychowawczych” obecnych w filozofii Nietzschego – od geniusza z młodzieńczych prac, poprzez ideał prawdziwego człowieka w *Schopenhauerze jako wychowawcy*, jak i wolnego ducha z okresu *Ludzkiego, arcyłudzkiego*, aż po nadczłowieka uwikłanego w dionizyjskość – oraz na problematyce podmiotu u późnego Foucaulta. Zabieg ten w przypadku Nietzschego pozwolił na zrozumienie tego, jak pewne wątki jego filozofii nie giną, a jedynie zmieniają swą postać. W przypadku Foucaulta zaś istotne było przede wszystkim zdanie sprawy ze starożytnej troski o siebie, aby później móc zapytać o współczesną postać Foucaultowskiej etyki. Rozdział trzeci dotyczy figur Dionizosa i Ariadny rozważanych jako koncepty filozoficzne, warunkujące swoistą „kondycję” istoty ludzkiej. Dopiero na tak przygotowanym gruncie badawczym mogło pojawić się pytanie o istotę ludzką, któremu poświęcony jest czwarty rozdział książki. W *Podsumowaniu* zaś zostały ujęte pedagogiczne implikacje dla tak skonstruowanej wizji świata i nas samych.

Jednocześnie trzeba wyjaśnić, dlaczego zdecydowaliśmy się używać określenia „istota ludzka”, które, sugerując właśnie jakąś substancjalną istotę rzeczy, wydaje się zupełnie nieadekwatne do analizowanych tu treści. Nie można było jednak użyć określeń takich, jak „człowiek” czy „podmiot”, ponieważ zostały one bezpośrednio i krytycznie zaangażowane w wywód obu myślicieli. „Stworzenie ludzkie”¹⁵ nie tylko brzmi niezręcznie, lecz ponadto sugeruje domniemanego „stwórcę”. W „jednostce ludzkiej” rozbrzmiewa zarówno „indywidualizm”, jak i „Protagorasowa miara”. Pozostała więc „istota bez istoty”, co w przypadku Nietzscheańskiej ontologii sił okazało się nie takim znów złym wyborem.

Na koniec, dodać także należy, że istotna rola w tych rozważaniach przypadła filozofii Deleuze’a. Deleuzjańskie odczytanie myśli Nietzschego uznajemy bowiem nie tylko za najbardziej trafne i najpełniej oddające zamysł samego Nietzschego, ale także za stanowiące klucz do Foucaultowskiego nietzscheanizmu. Interpretacji tej można wprawdzie wiele zarzucić (między innymi niedostrzeżenie wewnętrznych sprzeczności i zamykanie

¹⁵ Jeden z tłumaczy tekstu Foucaulta podejmuje zresztą taką próbę, przekładając angielskie *human being* nie jako „istotę ludzką”, ale jako „stworzenie ludzkie”. Zob. M. Foucault, *Podmiot i władza*, tłum. J. Zychowicz, „Lewą nogą” 1998, nr 10, s. 174.

myśli Nietzschego w spójnym systemie), nie można jednak nie docenić jej genialnych odkryć, wśród których koronne miejsce zajmuje pojęcie różnicy¹⁶. Nie będziemy jednak sztywno podążać tropem myśli autora *Różnicy i powtórzenia* – celem nie jest poruszanie się wewnątrz tej myśli, lecz korzystanie z jej odkryć – a raczej „używać” jej do konstrukcji przestrzeni teoretycznej. Nie będziemy więc „przepisywać” *Nietzschego i filozofii*, a raczej weźmiemy zarówno z niej, jak i z późniejszej myśli Deleuze’a to, co nietzscheańskie.

¹⁶ Por. B. Banasiak, *Problem Nietzschego – Nietzsche jako problem* [w:] G. Deleuze, *Nietzsche i filozofia*, tłum. B. Banasiak, Wydawnictwo Officyna, Łódź 2012, s. 239–256.