
ARTYKUŁY

Stanisław Galkowski

Wydział Pedagogiczny

Akademia Ignatianum w Krakowie

Zaproszenie do mitu. Filozofia wychowania z pism Leszka Kołakowskiego wywiedziona

Summary

INVITATION TO MYTH. PHILOSOPHY OF EDUCATION AS GATHERED FROM LESZEK
KOŁAKOWSKI'S WORK

This article is an attempt to reconstruct Leszek Kołakowski's vision of education based on the study of his own notions and ideas.

According to Kołakowski, any meaning which can be attributed to human life and activities is not a feature inherent in human beings but can only be granted by themselves. The process of sense creation is irremovable from culture. Kołakowski calls this process *myth creation*, which is one of the key concepts he employs. He considers education as an introduction to myth while the lack of an external frame of reference renders education "identical with indoctrination". Therefore the only way to preserve the apprentice's autonomy is to refer to another category of Kołakowski's, which is *inconsistency*. Placing hope for the apprentice's autonomy in the teacher's inconsistency and, in consequence, in the ineffectiveness of education, is not very reassuring. Kołakowski's vision of education demonstrates that scepticism is not capable (or even willing) of offering us anything more than that.

Key words: education, myth, Leszek Kołakowski, scepticism, autonomy

red. Paulina Marchlik

Kołakowski nie zajmował się filozofią wychowania, a przynajmniej nie używał tego terminu. Z wyjątkiem kilku zaledwie krótkich esejów oraz stosunkowo nielicznych wzmianek i odniesień nie poruszał też bezpośrednio problemów wychowania i edukacji. Niemniej w dorobku tak płodnego autora, którego myśl koncentruje się na problemie człowieka, jego kultury i wartości, nie sposób

zauważyć, że aczkolwiek przeważnie nie wprost, jest jednak wyraźnie zawarta refleksja nad wychowaniem. Próba jej odszukania i artykulacji wydaje się więc posiadać wartość podwójną; po pierwsze, wprawdzie wątek ten nie jest pierwszoplanowy, to jego rozważenie, może stanowić przyczynek do lepszego zrozumienia myśli samego Kołakowskiego, po drugie niewątpliwie może nas przybliżyć do lepszego zrozumienia złożonej problematyki edukacyjnej. Pisanie o filozofii wychowania Kołakowskiego siłą rzeczy będzie miało charakter nie tyle sprawozdawczy, lecz rekonstruujący, a więc polegać będzie na uzupełnianiu, a nawet rozwijaniu, niektórych poglądów w jego pismach zawartych jedynie szkicowo. Ujęcie takie jest jednak zgodne z tym, co sam pisał. W przedmowie do swojej książki poświęconej filozofii Spinozy, tak charakteryzował postawione przez siebie „zadanie główne”: „chodzi o to, by zinterpretować klasyczne kwestie filozoficzne jako kwestie natury moralnej, przełożyć pytania wyrażone w języku ludzkich problemów moralnych, dążyć do zdemaskowania ich utajonej treści humanistycznej” (Kołakowski 1958: 5).

Można więc powiedzieć, że celem niniejszego szkicu jest uczynienie jeszcze jednego kroku dalej i „zdemaskowanie” treści pedagogicznych ukrytych w humanistycznych rozważaniach Kołakowskiego. Biorąc pod uwagę niezwykłą popularność tego autora i wielki wpływ, jaki wywarła jego myśl na współczesną kulturę polską trudno nie zauważyć, że nazwisko Kołakowskiego zbyt rzadko pojawia się w refleksji pedagogicznej (Maliszewski 2015).

Rekonstrukcja myśli Kołakowskiego jest zadaniem trudnym, choćby już ze względu na ewolucję jego poglądów; zaczynał on jako zaangażowany marksista, następnie zrywając z ortodoksją marksistowską (i jakkolwiek inną) eksponował wątki sceptyczne i relatywistyczne, a pod koniec swojej twórczości podkreślał rolę religii i prawdy absolutnej w naszym życiu i kulturze (Flis 1992: 60). Mimo tych dość zasadniczych zwrotów, można jednak, moim zdaniem, wskazać kilka wątków, które przewijały się przez wszystkie etapy jego twórczości (przynajmniej od czasu jego wyrośnięcia z marksizmu), które są dla Kołakowskiego charakterystyczne, decydując o specyfice jego refleksji. Składają się one w całość na tyle spójną, że można je traktować jako punkt wyjścia w badaniach nad jego poglądami na temat wychowania. Aczkolwiek sam Kołakowski do poszczególnych tych elementów przykładał, w zróżnicowanych etapach swojej twórczości, różną wagę i – nie wyrzekając się ich – rozmaicie rozkładał akcenty znaczeniowe.

(Wszech)obecność mitu

Podstawowe doświadczenie, do którego odwołuje się Kołakowski „odślania nam świat jako realność nieznośnie obojętną” (Kołakowski 1994: 82). Owa obojętność bytu oraz przypadkowość natury powodują, że wszelki sens, jaki można znaleźć w naszym życiu i działalności, nie jest cechą bytu, lecz może być jedynie mu nadany przez człowieka. Proces kreacji sensu i znaczenia świata jest nieusuwalnym elementem każdej kultury. Taki uogólniony sens, nie wywiedziony ze świata, lecz apriorycznie mu nadany, Kołakowski nazywa mitem, świadomie nie precyzując tego pojęcia. Dotyczy ono nie tylko moralności i etyki, lecz zakres jego oddziaływania rozszerza Kołakowski na całą kulturę, w tym religie, logikę oraz wszelkie relacje międzyludzkie; „Rozumiejące rozjaśnienie świata jest dziełem mitu” (Kołakowski 1994: 51). Jak twierdzi Mariola Flis:

Świadomość mityczna, to według Kołakowskiego, nie tylko mitologia sensu stricto, czyli mity fabulacyjne, to nie tylko utopie społeczne, czyli projekcyjne skierowane ku przyszłości, lecz także pewne konstrukcje pojęciowe stale obecne w filozofii i nauce, konstrukcje, które mogą być (często są) na wskroś racjonalistyczne i logicznie poprawne (Flis 1992: 21).

Jednocześnie jednak „żaden mit nie podlega dychotomii prawdy i fałszu” (Kołakowski 1994: 49), mit nie może zostać potwierdzony ani obalony na drodze racjonalnego dyskursu (który sam w sobie też jest mitem), nie może tego uczynić ani nauka, ani filozofia.

W dziedzinie przyjętej przez filozofię z jądra mitologii – wszechogarniającym świecie sensu – żadne tego rodzaju kryteria [tzn. kryteria racjonalne – S.G.] nie były osiągalne [...]. Filozofia jest z definicji krainą pomieszania języków, tj. w której zgody co do kryteriów prawomocności nie da się osiągnąć (Kołakowski 1990: 135).

Mit percypujemy w specyficzny sposób „jest to uczestnictwo pełnią osobowości, w której nie ma rozdziału między wolą, pragnieniem i rozumieniem” (Mordka 1997: 44).

Wszechobecność mitu jest nieodłącznym składnikiem każdej kultury, gdyż wynika z konstytucji naszej świadomości, jest też koniecznym warunkiem przetrwania każdej kultury; „Mity, które uczą nas, że coś jest wartością po prostu, są nie do uniknięcia, jeżeli społeczeństwo ludzkie ma istnieć” (Kołakowski 1994: 32).

Potrzeba błazna

Sensotwórcza rola mitu, konieczna zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, może zostać jednak w pewien sposób wykrzywiona.

Funkcją świadomości mitycznej jest nade wszystko rozbudzenie poczucia obligacji, świadomości dłużnictwa wobec bytu, a świadomość ta może stwarzać wzajemną więź realnej pomocy między uczestnikami długu, chociaż jest to więź odruchowo oporna w stosunku do przemian. Słowo 'mit' używane bywa pospolicie również dla oznaczenia świadomości zgoła przeciwnej; świadomości wierzytelstwa. Mity zorientowane głównie ku utopi przyszłej, mającej zastąpić rewindykacje jeszcze nie spełnione, mity które nade wszystko kodyfikują pretensje, nie zaś zobowiązania, mają własne trucizny (Kołakowski 1994: 109).

Jest to niebezpieczeństwo na tyle poważne, że spowodowało stagnację niejednej kultury. Kultura europejska wypracowała jednak (i to jest jej rysem charakterystycznym) pewien mechanizm korekcyjny, który wprawdzie nie uchronił nas przed szeregiem błędów i zbrodni, ale który jednak nadał jej pewną żywotność i dynamizm – chodzi o zdolność do samoświadomości i kwestionowania własnych podstaw; zdolność „przekraczania swoich własnych absolutów oraz wykrywania ukrytych założeń własnego radykalizmu” (Kołakowski 1989a: 177).

„Poszukiwanie ostatecznej podstawy, jak twierdzi autor *Obecności mitu*, jest równie nieusuwalną częścią naszej kultury, co negowanie prawomocności tego poszukiwania” (Flis 1992: 48). W jednym ze swoich głośniejszych tekstów *Kapłan i Błazen* Kołakowski przeciwstawia te dwie postawy: wobec naszej własnej kultury i własnych mitów. Jest to dla niego antagonizm:

[...] między filozofią utrwalającą absolut i filozofią kwestionującą absoluty uznane, wydaje się antagonizmem nieuleczalnym, jak nieuleczalne jest istnienie konserwatyizmu i radykalizmu we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Jest to antagonizm kapłanów i błaznów, a w każdej nieomal epoce historycznej filozofia kapłanów i filozofia błaznów są dwiema najogólniejszymi formami kultury umysłowej, Kapłan jest strażnikiem absolutu i tym, który utrzymuje kult dla ostateczności i oczywistości uznanych i zawartych w tradycji. Błazen jest tym [...], który poddaje w wątpliwość wszystko to, co uchodzi za oczywiste (Kołakowski 1989a: 178).

W cytowanym tekście pisany jeszcze we wczesnym etapie jego twórczości, Kołakowski opowiada się za filozofią błazna, niemniej w późniejszych książkach zdecydowanie dowartościował również znaczenie postawy „kapłańskiej” w budowaniu kultury.

Postawa błazna jest zatem postawą sceptyka śledzącego *nieoczywistości wszelkich oczywistości*. Sceptycyzm jest jednak postawą, która sama w sobie nie

nieśie żadnej pozytywnej propozycji, ograniczając się jedynie do kwestionowania stanowisk przez siebie zastanych. Konsekwencją sceptycznego podważenia możliwości uzasadnienia wszelkich wartości nie jest jednak, dla Kołakowskiego, nihilistyczne twierdzenie o ich nieistnieniu i nieważności, lecz przekonanie, że ich uzasadnienie ma charakter pozaintelektualny. W tej sytuacji opowiedzenie się za którąś z wartości nigdy nie może być ostateczne.

Niekonsekwencja

„Filozofia, która usiłuje się obejść bez absolutów i perspektywy zakończenia, filozofia ta nie może być budowlą spójną, albowiem nie ma fundamentów i nie pragnie mieć dachów; jest podważaniem budowli istniejących i zrywaniem nałożonych dachów” (Kołakowski 1989a: 179).

Filozofia taka musi więc uznać, iż wartości (jak również nasze zobowiązania będące podstawą etyki) nie mają charakteru homogenicznego, nie można zatem ułożyć ich na jednolitej skali, by wzajemnie je porównać pod względem ważności i obowiązywalności. Konsekwencją tej tezy jest przekonanie, że nie da się zbudować kodeksu etycznego tzn. systematycznego zbioru norm pozwalającego w sposób niesprzeczny oraz powszechnie ważny „rozstrzygać jednoznacznie sytuacje konfliktowe” (Kołakowski 1967: 175).

W tej sytuacji Kołakowski, jak każdy sceptyk, stoi przed właściwie nierozstrzygalnym dylematem; zakwestionowawszy prawomocność podejmowania jakiegokolwiek decyzji, jednocześnie jest świadom, że podejmowanie jakichś decyzji jest po prostu życiową koniecznością. Kartezjusz w *Rozprawie o metodzie* przed przystąpieniem do metodycznego powątpiewania w podstawy wszelkiej wiedzy przyjął tzw. *etykę tymczasową*. Poległa ona na tym, że postanowił żyć wedle zasad, którymi kierował się w swoim dotychczasowym, życiu (będąc świadom, że wprawdzie nie mają one uzasadnienia, nie dysponuje jednak lepszymi wskazówkami dotyczącymi swojego postępowania) dopóki nie wypracuje nowej, w pełni prawomocnej, etyki. Kołakowski proponuje zmierzyć się tym samym problemem. Specyfika jego propozycji sprowadza się do dwóch punktów. Przede wszystkim nie mając nadziei na racjonalne rozstrzygnięcie problemów etycznych musi uznać, że ten stan zawieszenia – ta *tymczasowość* etyki – trwa całe nasze życie. Po drugie, świadomość braku możliwości racjonalnego uzasadnienia naszych wyborów prowadzi go do wniosku, że „świat wartości nie jest logicznie dwuwartościowy” (Kołakowski 1989b: 156). Konieczność z kolei

podejmowania wyborów kierujących się wartościami, czyli konieczność opowiedzenia się za jedną z nich, prowadzi do niekonsekwencji. Niekonsekwencja jest „odmową raz na zawsze przesądającego wyboru między jakimikolwiek wartościami alternatywnie się wykluczającymi” (tamże). Niekonsekwencja chroni nas przed fanatyzmem, okrucieństwem i brakiem tolerancji, które są nieuchronnym – zdaniem Kołakowskiego – następstwem absolutyzowania jakichś zasad. Niekonsekwencja sprowadza się do tego, że nie zawsze postępujemy zgodnie z tą samą zasadą, którą uznaliśmy za wartościową, ponieważ dostrzegamy inne, antagonistyczne, o wykluczających się następstwach praktycznych, zasady, które również wysoko cenimy.

Leszek Kołakowski w ten sposób opisywał tak pojętą niekonsekwencję:

Rasa chwiejnych miękkich, rasa niekonsekwentnych [...], którzy cenią prawdomówność, ale bynajmniej nie mówią znajomemu malarzowi, że namalował kicz, lecz przeciwnie – wypowiadają niepewnym głosem pochwały, w które nie bardzo wierzą; słowem – rasa ludzi niekonsekwentnych jest nadal jednym z głównych źródeł nadziei na to, iż być może gatunek ludzki zdoła się jeszcze utrzymać przy życiu. [...]

Innymi słowy, konsekwencja zupełna jest identyczna z praktycznym fanatyzmem, niekonsekwencja jest źródłem tolerancji (Kołakowski 1989b: 155).

Wizja, którą proponuje Kołakowski jest zatem sceptyczno-relatywistyczna; fakt, że nie potrafimy uzasadnić naszego przekonania o istnieniu sensu inaczej niż zanurzając się w *Micie*, powoduje, że każdy z nas tkwi w mitach wytworzonych przez naszą kulturę, a próba ich zmiany nie jest wynikiem racjonalnej dyskusji, lecz nawrócenia *quasi* religijnego.

Pojawia się jednak pytanie o konsekwencje pedagogiczne; czy taka wizja w ogóle pozostawia miejsce na wychowanie, przynajmniej w dotychczasowym kształcie, jaki miałyby być status przekonań przekazywanych wychowankowi przez wychowawcę oraz jak sam wychowawca rozumiałaby swoją rolę w procesie wychowania. A przede wszystkim czy ktoś, kto nie ma stałego kodeksu moralnego, niekonsekwentny w swoich działaniach (a więc częściowo przynajmniej nieprzewidywalny) może zostać wychowawcą?

Wychowanie

Nade wszystko należałoby powiedzieć, że dla Kołakowskiego (aczkolwiek, on sam nigdzie tego wprost nie sformułował) wychowanie jest wprowadzaniem w mit. Wychowanie jest przekazywaniem wartości, kultury czy w ogóle wpro-

wadzeniem w świat sensów, jakimi żyje pokolenie wychowawców, jest tym samym wprowadzeniem w mit czy też *zaproszeniem do mitu*.

Zaproszeniem, lecz nie nauczaniem, gdyż:

Do mitu przekonać nie podobna; czynność przekonywania należy do innej dziedziny komunikacji międzypersonalnej mianowicie do dziedziny, w której moc mają kryteria technicznej wytrzymałości sądów [...]

Wartości bywają przekazywane tylko przez dziedziczenie społeczne, to znaczy dzięki promieniowaniu autorytetu tradycji. Dziedziczenie mitów jest dziedziczeniem wartości, które mit narzuca. Spójność współbywania ludzkiego wymaga tedy, by tradycja taka – nie przez to, iż uprzednio oceniona została jako dobra tradycja – promieniowała autorytetem. Nie wynika stąd jeszcze, by wartości mitu były w całości immanentne wobec tych wartości, które mit przekazuje, a które są zbiorowością ludzkim potrzebne. Nie wynika również, by należało czcić bez zastrzeżeń tradycję (Kołakowski 1994: 13–14).

Podkreślanie roli autorytetu podczas przekazywania mitu oznacza, iż większy nacisk kładzie się na osobę, która je przekazuje niż na same przekazywane treści. Za wprowadzenie w mit czyni się odpowiedzialną osobę, którą obdarzamy autorytetem. Nawet jeżeli Kołakowski pisze o autorytecie tradycji, a nie nauczyciela, nic to nie zmienia, gdyż dla dziecka – osoby jeszcze nie wprowadzanej w świat wartości ani w życie społeczne – tradycja jest obdarzana autorytetem, który wypływa z autorytetu i zaufania, jakie jest żywione wobec pewnej osoby – wychowawcy, będącego pierwotnym autorytetem dziecka¹.

Błazen wychowawcą?

Kto więc powinien być wychowawcą – błazen czy kapłan? Obie te postacie odgrywają ważną rolę w naszej kulturze. Kapłan tworzy mity i buduje sens, z kolei błazeństwo to postawa „negatywnej czujności wobec absolutu jakiegokolwiek” (Kołakowski 1989a: 180). Jeżeli występują razem (co jednak bynajmniej nie oznacza jeszcze, że współpracują) potrafią doprowadzić do powstania tego, co Kołakowski ceni najbardziej: „dobroci bez pobłażliwości uniwersalnej, odwagi bez fanatyzmu, inteligencji bez zniechęcenia i nadziei bez zaślepień” (Kołakowski 1989a: 180).

Pierwszą intuicją, jaka przychodzi do głowy podczas namysłu nad filozofią wychowalnia Kołakowskiego, jest próba połączenia obu tych postaw w procesie

¹ Szerzej na temat roli autorytetu w wychowaniu piszę w: Galkowski 2016: 191–218.

wychowania – dobry wychowawca miałby, zwracając się do wychowanka, umiejętnie łączyć obie te postawy. Niestety jest to – według Kołakowskiego – całkowicie niemożliwe: „Między kapłanami i błaznami nie może dojść do ugody, chyba że jeden przeobrazi się w drugiego, co się niekiedy zdarza (częściej błazen staje się kapłanem – jak Sokrates stał się Platonem – nigdy odwrotnie)” (Kołakowski 1989a: 178)². Funkcje te są wprawdzie w jakiś sposób do pogodzenia na poziomie osobowości jednostki, będąc cechą osoby dojrzałej, tym niemniej – zdaniem Kołakowskiego – stanowią swoje przeciwieństwo na poziomie teorii. Praktyka społeczna wymaga w tym względzie swoistego podziału pracy, „który jednym przydziela jednostronną godność strażników mitu, a innym jednostronną godność jego krytyków” (Kołakowski 1994: 120). Musimy więc wybrać kogo obdarzyć funkcją wychowawcy młodych pokoleń. Wybór taki będzie niezwykle trudny, gdyż każda z tych postaw niesie ze sobą pewne korzystne skutki, ale i zagrożenia. Jak pisał Andrzej Szahaj: „Konsekwentny, aż do końca ironista, filozof czy pedagog «błazen» stają się równie, choć w inny sposób niebezpieczni jak «filozofowie-asceci» Rorty’ego czy «filozofowie-kapłani» Kołakowskiego (Szachaj 1996: 150).

Należy jednak zauważyć, że wprawdzie obie te postawy – aczkolwiek same w sobie wzajemnie się wykluczające – pełnią obie ważne funkcje i obie są potrzebne w kulturze i osobistym życiu intelektualnym każdego z nas. Jednak nie są równoważne; postawa błazna jest wtórna, w pewnym sensie pasożytnicza względem postawy kapłana, który przedkłada propozycje, buduje i wskazuje hierarchie sensów, i dopiero wtedy pojawia się miejsce dla błazna, który zabezpiecza nas przed bezdusnością i fanatyzmem, które mogą się wiązać z propozycjami kapłana.

Edukacja błazna, tzn. osoby przekonanej o względności wszelkich przekonań i systemów moralnych, a mimo to chcącej wprowadzić jeden z nich w życie społeczne, musiałaby przebiegać „wedle schematu: «wiedźcie, iż nic nie jest dobre ani złe, lecz uczyć was, iż to lub owo jest dobre lub złe», aby wyrobić w was odruchy warunkowe, pożyteczne dla utrzymania w życiu zbiorowym solidarności, która nie jest ani dobra, ani zła, lecz powinna uchodzić za dobrą” (Kołakowski 1994: 31).

Drugą możliwością (o czym już Kołakowski nie wspomina) byłoby czysto instrumentalne traktowanie podopiecznych i uczenie ich, *iż to lub owo jest dobre*

² Należy jednak zauważyć, że – jak podkreślają komentatorzy – sam Kołakowski przeszedł drogę odwrotną: początkowo utożsamiając się z postacią błazna pod koniec życia przyjął rolę kapłana.

lub złe, natomiast nie informując ich, iż sam wychowawca uważa ten pogląd za fałszywy. Przekazywałby, w tym ujęciu, wychowankom fałszywe jego zdaniem przekonania jedynie po to, by wyrobić w nich pewne odruchy, które uważa za pożądane ze społecznego punktu widzenia. Dopuszczając co najwyżej, że niektórzy z jego podopiecznych kiedyś w przyszłości sami dojdą do tego, co on wie już teraz.

Pierwsza z wymienionych opcji jest niemożliwa do wykonania, takie wychowanie byłoby po prostu całkowicie nieskuteczne – jak pisze Kołakowski – po prostu nie da się pomyśleć społeczeństwa, które w ten sposób przeprowadzałoby edukację. Druga możliwość byłaby po prostu zwykłą indoktrynacją.

Wychowawca, aby być wiarygodny, sam musi być przekonany o słuszności tego, co mówi. Kołakowski wskazuje na zaangażowanie po stronie wychowanka oraz autentyczność po stronie nauczyciela jako na niezbywalne warunki skutecznego wychowania (Kołakowski 1957: 42–45). Wychowawcą może zatem być tylko kapłan. Mit potrzebuje zaufania:

Wszelka wiara współzawiera jakość mitu, lecz i odwrotnie: wszelkie odniesienie nasze do mitu [...] współzawiera akt wiary. Zwracając się ku mitowi jako instancji, ze względu na którą doświadczenie jest zrozumiałe, wyposażamy go w naszą ufność, ale źródło tej ufności nie w sobie upatrujemy, lecz w tym, ku czemu się ona zwraca.

Odniesienie do mitu nie jest wiedzą, lecz aktem akceptacji totalnej i ufnej, a nie doświadczającej potrzeby usprawiedliwienia (Kołakowski 1994: 52).

Wprowadzenie w mit odwołuje się do autorytetu – do zaufania względem wychowawcy, który autentycznie wierzy w to, co nam mówi, a nie do prawdziwości poznawczej. Twierdzenie to ma szereg konsekwencji:

Pierwsza, o której Kołakowski wspomina tylko pośrednio, to ograniczenie udziału rozumu wychowanka w procesie wychowania. Wychowywanie nie jest przekonywaniem i przedstawianiem argumentów za proponowanym przez wychowawcę stylem życia, lecz po prostu wprowadzaniem w mit. Nie odwołujemy się do rozumu, lecz do akceptacji *totalnej i ufnej*. Jest o opis niewątpliwie poprawny w odniesieniu do wychowywania małych dzieci. W znacznie mniejszym stopniu posługują się oni swoim intelektem (Kołakowski pisze wprost: „Młodzi ludzie są nieuchronnie głębsi” (2009: 166), dzieci początkowo wszystkie czy niemal wszystkie swoje poglądy przyjmują nie dlatego, że je zrozumiały i uznały za słuszne, lecz jedynie dlatego, że „mama tak powiedziała”. Niemniej wraz z rozwojem ich osobowości udział rozumu w budowaniu własnego światopoglądu wzrasta co może doprowadzić (choć nie musi) do całkowitego odrzucenia autorytetu wychowawców (por. Gałkowski 2016: 209–210).

Kołąkowski odrzucając rolę rozumu w powstawaniu świadomości mitologicznej *de facto* neguje jego udział w rozwoju moralnym młodego człowieka. Neguje tym samym podstawowe zdroworozsądkowe rozróżnienie na dzieci małe i duże, ostatecznie na dorosłych i dzieci (czyli tych, którzy samodzielnie i krytycznie myślą i tych, którzy jeszcze tego nie potrafią). Tymczasem zdefiniowanie dojrzałości jest jednym z kluczowych punktów w rekonstrukcji koncepcji Kołąkowskiego, jak też każdej innej wizji wychowania, gdyż po pierwsze dorosłość – dojrzałość jest celem wychowania, a po drugiej jest to jedna z podstawowych cech wychowawcy decydująca o charakterze relacji między nim a wychowankiem.

Czy jest zatem możliwa postawa myślącego człowieka, łączącego w sobie cechy strażnika mitu i sceptyka – kapłana i błazna zarazem. Kołąkowski zresztą zdawał sobie sprawę za tego problemu, w *Obecności mitu* zadaje pytanie: „Czy możliwa jest świadomość, która przyjmuje do wiadomości ów rodowód mitu i zarazem zdolna jest w micie uczestniczyć?” (Kołąkowski 1994: 134). Jeżeli wiem, że mit jest (tylko) mitem, to nie mogę uznawać słuszności pewnych twierdzeń „po prostu” (a na tym polega uczestnictwo w micie), a jedynie jako elementu świadomie przyjętego mitu. Nie jest to wprawdzie antynomia logiczna, ale – jak pisze Kołąkowski – antynomia o charakterze praktycznym zakładająca współwystępowanie zachowań „niewspółwykonalnych z racji psychologicznych” (tamże: 135). Uczestnictwo w micie „zakłada jego aprobatę w porządku tzw. poznawczym czyli rodzaj ufności umysłowej” (tamże), zaś świadomość, że jest to mit, ufność taką paraliżuje i wyklucza.

Jednocześnie jednak taka postawa człowieka, łączącego obie te cechy czy też balansującego między skrajnościami, jest w końcu postawą samego Kołąkowskiego.

Rozwiązania tego paradoksu autor *Obecności mitu* szuka w uznaniu, iż obie te opcje odwołują się do uznania w ramach osobnych porządków, a więc „żadna z nich nie aspiruje do wyłączności na całym obszarze życia duchowego” (Kołąkowski 1994: 134). Udział w micie nie jest częścią wiedzy, a odwołanie się do niej nie może go w żaden sposób podważyć (zależność ta działa oczywiście również w odwrotnym kierunku). Niemniej współistnienie tych postaw, nawet w ramach jednego podmiotu, nie oznacza, że przestały one być antagonistyczne zarówno w wymiarze kulturowym, jak i w ramach jednostki.

Konflikt ten w ramach kultury może zostać co najwyżej złagodzony i przegaszony, niemniej jest on trwale wpisany np. w kulturę europejską, stanowiąc o jej żywotności. Możliwa jest jednak świadoma sobie świadomość mityczna. Aczkolwiek ten sceptyczny rys samoświadomości jednostki spowoduje, że będzie ona niekonsekwentna i nie wytworzy trwałego i niezmiennego kodeksu

etycznego. Jak pisze Kołakowski w zakończeniu omawianej książki: „[...] oba punkty widzenia nieprzywiedlne do syntezy i wiecznie skłócone, są przecież obecne w każdym z nas, chociaż z niejednakową żywotnością. Muszą tedy współżyć ze sobą, chociaż współżyć nie potrafią właśnie” (Kołakowski 1994: 152). Człowieka dojrzałego, w tym ujęciu, nie będzie cechowała harmonia wewnętrzna, którą postulowali np. Platon czy Arystoteles, lecz raczej na wzór Kanta wieczne rozdarcie i napięcie.

Jest to w moim przekonaniu najsłabszy punkt koncepcji Kołakowskiego: jeśli bowiem uczestnictwo w mitcie jest „pełnym aktem osobowego przyjęcia mitycznych realności” (Kołakowski 1994: 146), a wobec tego dla osoby, która tego dokonała „dowody wytaczane przeciw mitom nie ważą wiele” (tamże: 152), to oznacza, że mit nie może ulec destrukcji pod wpływem argumentów: żaden mit „nie jest prawdziwy ani fałszywy, ponieważ [...] nie podlega dychotomii prawdy i fałszu” (tamże: 149).

W praktyce jest to tak, jakby ktoś oświadczył: „ufam tym przekonaniom i angażuję się w tę właśnie sprawę i z góry oświadczam, że żadne racjonalne argumenty nie są w stanie zmienić mojego zaangażowania”. Jednak *zaangażowanie nie odwołujące się do rozumu* jest niebezpiecznie blisko fanatyzmu. Fanatyzm zaś jest tym, co najbardziej odstręcza Kołakowskiego – dawał temu wyraz w wielokrotnie w tekstach pisanych we wszystkich okresach swojej twórczości. Nie jest to jednak jeszcze stanowisko z fanatyzmem tożsame, a to za sprawą niekonsekwencji działania, która stępią najbardziej niebezpieczne skutki zaangażowania.

Do drugiej konsekwencji swoich poglądów Kołakowski przyznaje się już z bezwzględną szczerością: jeżeli *w wejście w mit*, nie jest racjonalnym uznaniem jakiegoś stanowiska za słuszne, lecz czymś co porównać można do nawrócenia religijnego to wszelkie wychowanie jest po prostu indoktrynacją. Kołakowski o tym pisze tak:

[...] indoktrynacja – na przykład dzieci nie różni się prawie niczym od socjalizacji [...]. We wszystkich formach rozwoju psychologicznego – moralnego, ale także intelektualnego – socjalizacja dzieci, tzn. ich przystosowanie do społeczeństwa polega na indoktrynacji: na zmuszeniu bezbronnych istot (którymi wszyscy w dzieciństwie byliśmy) do przyjęcia czegoś, co musi być zaakceptowane jako prawdziwe. Prawdziwość tych nauk zasadza się wszelako na przekonaniu pokolenia dorosłych, iż są one prawdziwe. Inaczej po prostu być nie może: pozostawienie dzieciom zupełnej swobody w procesie dorastania, tzn. uwolnienie ich od wszelkiej indoktrynacji, oznaczałoby wychowanie ich bez jakiegokolwiek socjalizacji – w ten sposób pozostały by one na poziomie animalnym (Kołakowski 1999b: 96).

Indoktrynacja ma miejsce podczas edukacji wszelkiego rodzaju, ponieważ dotycząc przede wszystkim języka formuje nasze myślenie: „język dostarcza wszak fundamentalnej perspektywy na świat, jest sposobem kategoryzacji i klasyfikacji zjawisk oraz bytów” (Kořakowski 1999b: 96).

Kořakowski stwierdza:

Dlatego teŹ edukacja bez indoktrynacji nie jest *z a d n ą* edukacj ą – sprowadza si ę do odebrania małym ludziom ich człowieczeństwa, z czego wszakże bynajmniej nie wynika, że nigdy nie dorosną do swojego człowieczeństwa, z czego wszakże bynajmniej nie wynika, że kaŹda postać indoktrynacji jest chwalebna i równie dobra. Zło nie polega jednak na tym, że mamy do czynienia z indoktrynacj ą; jest raczej konsekwencj ą faktu, iż indoktrynowani pozbawiani s ą szansy porównania odmiennych punktów widzenia, bądź sztucznie odizolowani od świata, który wierzy w coś innego, bądź teŹ nie pozwala im myśleć krytycznie. W tym znaczeniu indoktrynacja charakteryzuje wychowanie totalitarne (Kořakowski 1999b: 96–97).

JeŹeli jednak uznajemy, że kaŹda edukacja jest indoktrynacj ą, indoktrynacja zaś m.in. polega na pozbawianiu szansy na poznanie innych stanowisk, a to z kolei decyduje o totalitarności, to w konsekwencji trzeba teŹ przyjąć, że kaŹde wychowanie *ex definitione* jest totalitarne. Problem sprowadza si ę ostatecznie do tego, czy rzeczywiřcie pozbawia ono wychowanków wszelkiej alternatywy.

Wszelka alternatywa jest jednak niemoŹliwa gdyŹ nie moŹna wprowadzać dziecko w dwa różne (w sensie; wzajemnie si ę wykluczaj ące) mity.

Wprowadzenie w mit wymaga zaangażowania, moŹna posiadać wiedz ę o różnych konkurencyjnych systemach wartořci i sposobach myřlenia, lecz zaangażować si ę moŹna tylko w jeden w nich. Mog ę wi ęc posiadać duŹo informacji zarówno o islamie, jak i chrzeřcijaństwie, lecz mog ę być albo wierzącym chrzeřcijaninem albo zaangażowanym muzułmaninem. Uczestnictwo w obu mitach, w obu tradycjach naraz, wymagałoby bym do obu odnosić si ę z równym dystansem i brakiem zaangażowania, oznaczałoby to jednak, że nie uczestniczymy w Źadnej.

Mit wi ęc z natury ma charakter ekskluzywny. Zaangażowanie w jeden *ex definitione* wyklucza zaangażowanie w jakiegokolwiek inne mity o konkurencyjnym charakterze. Kořakowski jako swojego oponenta w tej kwestii wskazywał Arnolda Toynbee’go, który twierdził, że w przyszłości zostanie zrealizowana kultura uniwersalna, która „przejmie wszystkie kultury” (Toynbee 1991: 62) a ludzie przyszłości stan ą si ę m.in. dziedzicami wszystkich znaczących myřlicieli naraz.

Kołakowski tak to komentował:

[...] ideał świata radykalnie zunifikowanego [...] Cóżby to miało znaczyć, w rzeczy samej, być «dziedzicem» wszystkich proroków, filozofów i polityków? Da się pomyśleć, że różnica między katolikami i protestantami zniknie, wtedy jednak Bossuet i Cromwell nie tyle zostaną przez naszego potomka pogodzeni, ile stracą znaczenie pod tymi względami, które były dla nich swoiste, stąd «dziedziczenie» nie będzie miało uchwytnejszego sensu. [...] Krótko mówiąc, wyobrazić sobie, że wnukowie nasi będą jednocześnie panteistami, teistami i ateistami, liberałami i wyznawcami totalitaryzmu, entuzjastami przemocy i przeciwnikami przemocy, to budować w wyobraźni świata, który nie tylko przekracza naszą imaginację i nasze dary prorocze, ale w którym żadnej tradycji żywotnej już nie będzie; znaczy to tyle, że będą oni barbarzyńcami w ścisłym sensie (Kołakowski 2006: 23).

Wychowanie musi więc odwoływać wyłącznie do jednego mitu, co jednak w połączeniu z przekonaniem, że wszelkie wychowanie jest „bezalternatywną” indoktrynacją, prowadzi do kolejnego paradoksu, gdyż jednocześnie sam Kołakowski twierdzi, iż prawdziwe i wartościowe wychowanie (w duchu odpowiedzialności wobec zastanego świata, w postawie twórczej) musi wprowadzać wychowanków w świat rozmaitych alternatyw, będących we strukturalnym konflikcie, musi zaszczepiać wiedzę o „heterogeniczności wartości, które musimy łącznie akceptować, a których wymogom często nie możemy łącznie sprostać” (Kołakowski 1967: 185). „Wychowanie powinno tedy uświadamiać dysharmonię między światem wartości i światem powinności, dysharmonię, która jest autentyczną naturą ludzkich stosunków [...] Wychowanie takie jest uciążliwe, kłopotliwe, ryzykowne i jedynie zgodne z najbardziej nieodpartą intuicją ludzkich potrzeb” (tamże: 184).

Indoktrynacja zaś, będąca podporządkowaniem myślenia wychowanka jednej „słusznej” wizji świata, z natury rzeczy nie pozostawia jednak miejsca na jakiegokolwiek dwuznaczności. Pozornie więc opis wychowania i wymagania, jakie stawia Kołakowski wobec tego procesu, nie dają się pogodzić.

Niekonsekwentny strażnik mitu

Sytuacja wydaje się więc w pewnym sensie patowa; *blazen* nie ma nic do zaproponowania wychowankowi, *kapłan* – strażnik mitu może nas wprowadzić w ten mit wprowadzić, lecz to wprowadzanie jest w gruncie rzeczy totalitarną indoktrynacją. W jednym i drugim wypadku nie jest to wychowanie. Rozwiąza-

niem tego paradoksu może być odwołanie się do tego, co Kołakowski uważał za przepis na najbardziej ludzkie działanie – niekonsekwencji.

Jak zauważa Krzysztof Maliszewski: „Wiemy, że konsekwencja uchodzi za cnotę pedagogiczną, wręcz warunek skuteczności oddziaływania i stabilności obrazu świat u podopiecznych, ale też z lektury *Pochwały* jasno wynika, że nie chodzi o niekonsekwencję psychologiczną, czyli labilność emocjonalną, ale niekonsekwencję strukturalną – wyczulenie na złożoność pola aksjologicznego” (Maliszewski 2015: 102). Ze stwierdzeniem tym można się zgodzić tylko w połowie: konsekwencja jest warunkiem skutecznego oddziaływania wychowawczego. Kłopot polega jednak na tym, że cnotą pedagogiczną jest konsekwencja działania a niekonsekwencja, którą pochwała Kołakowski, nie ogranicza się tylko do wyczulenia na złożoność świata wartości, lecz polega na tym, że nie zawsze działamy zgodnie z przyjętą wcześniej zasadą – jesteśmy więc niekonsekwentni w działaniu. Zgodnie zaś z wcześniejszymi uwagami niekonsekwentny człowiek, będąc nie do końca przewidywalny jest też kiepskim (nieskutecznym) wychowawcą. Paradoksalnie jednak właśnie w tej nieuniknionej nieskuteczności, wręcz *bylejakości* wychowania (wynikającej z niekonsekwencji wychowawcy) należy upatrywać pewnej nadziei dla ludzkiej wolności i autonomii wychowanka. Jeżeli wychowanie jest wprowadzaniem w mit, ale też totalną indoktrynację, to jest to wychowanie bezalternatywne, nie pozostawiające właściwie miejsca dla samodzielnych wyborów wychowanka. Jeżeli jednak jest to indoktrynacja *bylejaka* (niekonsekwentna), to nie buduje ona konsekwentnego obrazu świata, jej sensotwórczość nie jest całkowita, mówiąc obrazowo pozostawia szczeliny, przez które widać inne mity uznane przez innych ludzi, którzy mogą być uznani za mądrych i uczciwych. Tym samym stwarza to nam alternatywę, daje możliwość porównania różnych stanowisk będącą podstawą samodzielnego wyboru. Jednocześnie ta *bylejakość* wychowania nie jest wynikiem braku zaangażowania i autentyczności wychowawcy, lecz nieuniknionym skutkiem ubocznym jego krytycznej samoświadomości.

Wychowawca wprowadza więc w mit, ale na tyle niekonsekwentnie, że pozostawia młodemu człowiekowi alternatywę, która może być podstawą dla jego własnych poszukiwań. Jest więc nie tyle wprowadzeniem, a właśnie *zaproszeniem do mitu*.

Fakt, że nadzieję dla wychowanka widzimy w *bylejakości* wychowawcy i nieskuteczności wychowania nie jest zapewne szczególnie budującą wizją, niemniej jak widać na przykładzie Kołakowskiego, sceptycyzm nic więcej nie jest wstanie (ale też nie zamierza) nam zaoferować (por. Ziemińska 2013: 365–356).

Bibliografia

- Flis M. 1992. *Leszek Kołakowski – teoretyk kultury europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gałkowski S. 2016. *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kołakowski L. 1957. *Światopogląd i edukacja*, [w:] *Światopogląd i życie codzienne*, PIW, Warszawa, s. 29–52.
- Kołakowski L. 1967. *Etyka bez kodeksu*, [w:] L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa, s. 147–190.
- Kołakowski L. 1958. *Jednostka i nieskończoność*, PIW, Warszawa.
- Kołakowski L. 1989a. *Kapłan i Błazen. Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia*, [w:] L. Kołakowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, t. 2, red. Z. Mentzel, Puls, Londyn, s. 161–180.
- Kołakowski L. 1989b. *Pochwała niekonsekwencji*, [w:] L. Kołakowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, t. 2, red. Z. Mentzel, Puls, Londyn, s. 154–160.
- Kołakowski L. 1990. *Horror metaphysicus*, Res Publica, Warszawa.
- Kołakowski L. 1994. *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Kołakowski L. 1999a. *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 170–185.
- Kołakowski L. 1999b. *Od prawdy do prawdy*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 87–99.
- Kołakowski L. 2006. *Szukanie barbarzyńcy. Żudzenia uniwersalizmu kulturowego*, [w:] L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 11–31.
- Kołakowski L. 2009. *O młodości*, [w:] L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 165–171.
- Maliszewski K. 2015. *Zraniony rzeczywistością wirtuoz balansu. O filozofii wychowania Leszka Kołakowskiego (szkic)*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”, Łódź, s. 91–108.
- Mordka C. 1997. *Od Boga historii do historycznego Boga. Wprowadzenie do filozofii Leszka Kołakowskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szahaj A. 1996. *Ironia, majsterkowanie i miłość*, [w:] *Moralność i etyka a ponowoczesności*, red. Z. Sa-reło, Wydawnictwo ATK, Warszawa, s. 149–155.
- Toynbee A. 1991. *Cywilizacja w czasie próby*, tłum. W. Madej, Wydawnictwo Przedświt, Warszawa.
- Ziemińska R. 2013. *Historia sceptycyzmu*, Wydawnictwo UMK, Toruń.