

Indeks 363146
Nakład 306 egz.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIII: 2018

NUMER 2 (248)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk; Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma, Włochy)

Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Jürgen Helmchen (Universität Münster, Niemcy)

Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Krzysztof Koseła (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Rep. Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Krystyna Pankowska – przewodnicząca Rady (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova v Praze, Rep. Czeska)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska)

Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIII: 2018

NUMER 2 (248)



Warszawa 2018

Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Anna Kowalewska, Jan Rutkowski, Magdalena Rzepka (sekretarz redakcji), Anna Wilkomirska, Mirosław S. Szymański, Piotr Zańko, Małgorzata Żytko

Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej), Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy), Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna), Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna), Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2018

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

A R T Y K U Ł Y

Stanisław Gałkowski – Zaproszenie do mitu. Filozofia wychowania z pism Leszka Kołakowskiego wywiedziona	9
Justyna Siemionow – Rola przestrzeni i miejsca w procesie resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie	24
Joanna Szafran – Coaching jako specyficzna forma dialogu i wsparcia wychowawczego ...	37

C O L L O Q U I A

Jolanta Muszyńska, Karol Konaszewski – Individualization and the sense of community. Case study of the residents of the north-eastern Polish borderland in a pedagogical perspective	55
--	----

M A T E R I A Ł Y I S P R A W O Z D A N I A Z B A D A Ń

Małgorzata Karwowska-Struczyk – Kontynuacja i koniunkcja pedagogiczna – rodzice, nauczyciele, decydenci o osiągnięciach rozwojowych dzieci w żłobku i przedszkolu	68
Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Muchacka-Cymerman – Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych	109
Grażyna Aondo-Akaa – Poziom altruizmu a motywacja wolontariuszy wspierających społeczną aktywność młodych dorosłych z niepełnosprawnością ruchową, zależnych fizycznie	127

R E C E N Z J E

Jarosław Horowski – Henri Bergson, <i>Teksty pedagogiczne</i>	140
Joanna Michalak-Dawidziuk – Stefan T. Kwiatkowski, Dominika Walczak (red.), <i>Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela</i>	145
Adam Fijałkowski – Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642–1648 / Jan Amos Comenius and his Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642–1648	154

K R O N I K A

Irena Wojnar – <i>Wychowanie dla przyszłości</i> – w 70. rocznicę pierwszego wydania książki Bogdana Suchodolskiego z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski	159
Noty o Autorach	168

Contents

A R T I C L E S

Stanisław Gałkowski – Invitation to myth. Philosophy of education as gathered from Leszek Kołakowski's work	9
Justyna Siemionow – The role of the space and the place in the process of social rehabilitation of socially maladjusted youth	24
Joanna Szafran – Coaching as a specific form of dialogue and educational support	37

C O L L O Q U I A

Jolanta Muszyńska, Karol Konaszewski – Individualization and the sense of community. Case study of the residents of the north-eastern Polish borderland in a pedagogical perspective	55
--	----

M A T E R I A L S A N D R E S E A R C H R E P O R T S

Małgorzata Karwowska-Struczyk – Educational continuity and conjunction – parents', teachers' and policy makers' beliefs on developmental achievements of children attending crèche and preschool	68
Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Muchacka-Cymerman – School burnout in the context of educational and family environments	109
Grażyna Aondo-Akaa – The level of altruism and motivation of volunteers supporting social activity of young adults with physical disability	127

R E V I E W S

Jarosław Horowski – Henri Bergson, <i>Teksty pedagogiczne</i>	140
Joanna Michalak-Dawidziuk – Stefan T. Kwiatkowski, Dominika Walczak (eds.), <i>Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela</i>	145
Adam Fijałkowski – Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642–1648 / Jan Amos Comenius and his Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642–1648	154

C H R O N I C L E

Irena Wojnar – <i>Wychowanie dla przyszłości</i> – w 70. rocznicę pierwszego wydania książki Bogdana Suchodolskiego z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski	159
Contributors to this issue	168

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, wprowadzie 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 jakąkolwiek 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 prawdomocności 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 zgody przeciwnej; świadomości wierzytelstwa. Mity zorientowane głównie ku utopi przyszłej, mającej zastąpić rewindykację 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 wprowadzie 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 niemal 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 pisanym 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

niesie 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 przesądzającego 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 miałby 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 błazenstwo 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 wprowadzone 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 Szachaj: „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 wprowadzone 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 „według schematu: «wiedźcie, iż nic nie jest dobre ani złe, lecz uczę 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 nieomal 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).