

Jan Rutkowski

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-3347-9420

Lech Witkowski pod stopami, czyli rozważania o autorytecie, tradycji i lataniu

Summary

LECH WITKOWSKI UNDERFOOT, OR REFLECTIONS ON AUTHORITY, TRADITION, AND FLYING

The article discusses tradition, authority, and education, inspired by a metaphor proposed by Lech Witkowski. The analysis of the concepts under consideration began with Hannah Arendt's reflection on the relationship between authority and responsibility for the world that adults must assume. The educational difficulties that arise after accepting the philosopher's belief that the thread of tradition has been broken were also shown. Next, Lech Witkowski's original metaphor of the square of authority, inspired by Martin Heidegger's thought, was recalled and discussed. In addition, the perspective presented by Leo Strauss and his students was taken into account, in which the essence of education is to engage in dialogue with the great thinkers, the teachers of humanity. The differences and similarities between the positions of the authors cited were highlighted. The conclusions contain reflections on the role of tradition and culture in education, the importance of the figure of the master in education, and the significance of the master-student relationship.

Keywords: authority, education, tradition

Wstęp

Opublikowany niedawno przez badaczki z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego raport dotyczący odchodzenia młodych nauczycieli z zawodu zatytułowany *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły* (Dobkowska i in., 2024) jako przyczyny zjawiska – obok braku społecznego szacunku i niskiego prestiżu zawodu nauczyciela – wymienia kryzys autorytetu nauczyciela (Dobkowska i in., 2024, s. 53–54, s. 65). W wypowiedziach badanych nauczycieli wielokrotnie

pojawia się przekonanie, że ich praca nie znajduje uznania w społeczeństwie, zarobki są niewystarczające oraz nieadekwatne do ponoszonej odpowiedzialności i wagi wykonywanych zadań, zaś autorytet jest niski. Zdaniem autorek raportu „Te wszystkie aspekty mają duże znaczenie przy podejmowaniu przez nauczycieli decyzji o porzuceniu zawodu” (Dobkowska i in., 2024, s. 106). Czy zatem źródła autorytetu, z których do niedawna czerpali pedagodzy wyschły, czy i dzisiaj jest miejsce na autorytet w edukacji, czy też stał się on kategorią anachroniczną i raz na zawsze odrzuconą? Jakie są związki między tradycją, autorytetem i edukacją?

W artykule zatytułowanym *Autorytet i wartości u stóp* Lech Witkowski z właściwą sobie pasją opisuje i piętnuje objawy zwyrodnienia i barbaryzacji współczesnej kultury. Przejawy degradacji bezpośrednio związane są właśnie z zagadnieniami tradycji, autorytetu i kształcenia. Dotyczą świata kultury i – w nie mniejszym stopniu – akademii (Witkowski, 2013). Problematyka autorytetu poruszana była i dogłębnie analizowana przez Witkowskiego we wcześniejszych, obszernych pracach (Witkowski, 2009; Witkowski, 2011), jednak poniżej szczególna uwaga zostanie skupiona na przywołanym artykule, ze względów, które staną się jaśniejsze podczas dalszego wywodu.

Opisywane wielokroć i piętnowane zawłaszczenia i nadużycia autorytetu prowadzące do autorytarnego tworzenia arbitralnych hierarchii nie mogą być usprawiedliwieniem dla nihilizmu i relatywizmu, a czasami wręcz cynizmu, postrzeganych jak remedium na autorytaryzm – jak słusznie zauważa Witkowski:

Coraz częściej bywamy uczestnikami nie tylko rytuałów społecznych, w których w poszanowaniu polityki poprawności nie wypada mówić ostro czy dobitnie, ale gdzie wręcz kategorie głupoty, nikczemności, pozorów, zdrady, katastrofy nie mają już tolerowanego zastosowania i to mimo tego, że zjawiska pod nie podpadające występują w spektakularnych przejawach, a nawet w nadmiarach. Gdzie nie tylko panuje estetyka ale wręcz terror relatywizmu, a wraz z nim ostentacja cynizmu (Witkowski, 2013, s. 46).

Zdaniem Witkowskiego odmowa poważnego traktowania tradycji jest symptomem przywołanego cynizmu. Tradycję traktuje się albo jako coś, czemu trzeba całkowicie ulegać i się podporządkować, albo – odrzucić *tout court*. Nie bierze się pod uwagę, że tradycja wymaga „wysiłku uprzedniego wniknięcia, czy zdobycia się na przetworzenia, przezwyżyczenia, nowe odczytania, posługujące się takim odniesieniem jako inspiracją i odbiciem (Witkowski, 2013, s. 47). Tradycja jawi się jako rzeczywistość stawiająca opór, ale tym samym umożliwiającą odbicie się od niej.

Autorytet a odpowiedzialność za świat

Kilkadziesiąt lat temu, w klasycznych już dzisiaj rozważaniach na temat związków tradycji, autorytetu i wychowania, Hannah Arendt autorytet wychowawcy wprost wiązała z przyjmowaniem odpowiedzialności za świat (Arendt, 1994). Wychowawcy są reprezentantami świata. Przedstawiają go młodym i jednocześnie biorą za niego odpowiedzialność. Kto tego nie robi, zgodnie ze stanowczą deklaracją Arendt, nie powinien uczestniczyć w wychowaniu. „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt, 1994, s. 225)

Współcześnie jednak coraz powszechniej dorośli odrzucają tę odpowiedzialność. Nie aprobują świata takiego, jakim jest i nie chcą brać za niego odpowiedzialności. Coraz częściej zdają się deklarować:

W tym świecie nawet my nie jesteśmy szczególnie bezpiecznie zdomowieni; także i dla nas tajemnicą jest to, jak się w nim poruszać, co poznać, jakie umiejętności opanowywać. Musicie zorientować się sami najlepiej jak potraficie; w każdym razie nie macie prawa nas rozliczać. Jesteśmy niewinni, umywamy od was ręce (Arendt, 1994, s. 227).

Dzisiejsi dorośli coraz częściej deklarują, że nie rozumieją świata, są nim rozczarowani i nie znają przepisu na rozwiązanie palących problemów ludzkości. Nie sposób jednak – jak słusznie zauważa uczennica Arendt, Chantal Delsol – żyć cały czas w rozczarowaniu (Delsol, 2020, s. 67) i beznadziejności, dlatego dorośli przesadne nadzieje wiążą z młodymi. Wierzą w młodych i od nich oczekują recepty na uzdrowienie świata. Obarczeni i przytłoczeni tymi nadmiernymi oczekiwaniami młodzi oczywiście zawodzą, bo zawieść muszą. Tak opisuje tę wiarę, nauczyciel Arendt, Karl Jaspers:

[M]łódzież sama w sobie staje się wartością. Ba, oczekuje się od niej wręcz, co w świecie dorosłych już zaginęło. [...] Ma się wrażenie, jakby od młodzieży wymagano, by stworzyła sama z siebie to, czego nauczyciele już nie posiadają. Nadchodzące pokolenia obarcza się tak winami państwa, jak i konsekwencjami roztrwonienia duchowego dobra, które mają one na nowo zdobyć. Młódzież, której przypisuje się całkowicie nieprawdziwą wagę, musi zawieść, ponieważ człowiek tylko wtedy może się stawać, gdy wzrasta w wiekowej ciągłości [...] (Jaspers, 1993, s. 83).

Odpowiedź Arendt jest jednak problematyczna, gdy przypomnimy, że zdaniem filozofki nić tradycji została zerwana. Zatem związek tradycji, autorytetu i edukacji wymaga ponownego przemyślenia i uzasadnienia. Zerwanie nici tradycji spowodowało upadek autorytetu w sferze polityki, jednak cały czas ma on być nieodzowny w wychowaniu. Powoduje to konieczność odseparowania od siebie tych dwóch sfer i niejako „wyjęcia” edukacji ze świata. Tak pisze o tym:

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego, i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określoną postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna ważność powszechna obowiązująca w świecie dorosłych (Arendt, 1994, s. 231).

Sygnalizowaną problematyczność stanowiska filozofki podsumować można wątpliwością: na ile takie odseparowanie jest możliwe i czy nie zawiera w sobie sprzeczności wewnętrznej?

Można uznać, że odpowiedzią Arendt na te zastrzeżenia jest dwoistość jej stanowiska w stosunku do konserwatyizmu. W sferze polityki konserwatyizm jest krytykowany i stanowczo odrzucany:

W polityce postawa konserwatywna — akceptująca świat jakim jest, dążąc jedynie do zachowania *status quo* — może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące oddziaływanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe (Arendt, 1994, s. 228).

Zgoła innymi regułami ma się jednak rządzić sfera edukacji; w niej, mimo zerwania nici tradycji, autorytet jawi się jako kategoria niezbędna. Arent zauważa:

[K]onserwatyzm rozumiany jako zachowawczość, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym. Nawet ogólna odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną (Arendt, 1994, s. 228).

Czy jednak edukację, która miałaby być konserwatywna, da się odseparować od świata, w którym na konserwatyizm nie ma miejsca?

Cztery kierunki autorytetu

Inaczej swój stosunek do tradycji i autorytetu opisuje Lech Witkowski. Czyni to za pomocą metafory zainspirowanej myślą filozofa, który wywarł wieloaspektowy wpływ na twórczość i życie Arendt, Martina Heideggera. Specyfika zjawiska autorytetu miałaby polegać bowiem na tym, że – wbrew temu, co sądzą liberałowie – „nie wystarczy mieć do czynienia z wyborem, z mozaiką możliwości, czy z widokami, które można podziwiać bez angażowania się [...]” (Witkowski, 2013, s. 62). Istotne jest bowiem skąd, z jakiego kierunku dobiegają do nas „impulsy znaczeń”, gdyż zawsze mamy przy tym do czynienia z jakimś wymogiem, imperatywem, poczuciem konieczności. Kwestionując obiegowe skojarzenia, zarówno pozytywne,

jak i negatywne, dotyczące strategii budowania sensownej kulturowo, perspektywy afirmacji autorytetu, Witkowski proponuje nowatorski „kwadrat autorytetu”.

Autorytet i znaczenia mogą do nas dobiegać z czterech kierunków. Po pierwsze mogą pojawiać się od góry. Autorytet jawi się wtedy jako coś wyższego, nadrzędnego. Może być odbierany jako ciężar, coś, co przytłacza i ogranicza. Nie można wybić się ponad niego czy go przekroczyć. Ale jednocześnie potrafi wywoływać podziw, zachwyt i uległość. Majestat odgórnego autorytetu przyciąga i odpycha. Powoduje uwielbienie albo wywołuje wrogość i poczucie zniewolenia.

Kiedy mówi się, że autorytet stoi za nami i nas wspiera, wskazuje się na drugi kierunek pochodzenia autorytetu, niejako „od tyłu”. Wzmacnia nasze racje, ale też może uwalniać od potrzeby ich uzasadniania. Witkowski tak o tym pisze:

W pozytywnym sensie widzi się tu wsparcie racjami, nawet zwalniające z potrzeby myślenia i poszukiwania racji. W negatywnym dostrzega się tu oznaki władcze (mundur, pozycję, dalsze przejawy tradycji), które uległości oczekują nie czekając na nasze uznanie, założone jako apriorycznie dane (Witkowski, 2013, s. 62).

Znaczenia mogą również docierać z przodu, to jest trzeci kierunek. Wtedy to, co jest przed nami oczekuje na uznanie, może jednak być przywołane erudycyjnie, jako coś, co nas nie dotyczy. W wersji pozytywnej pojawia się erudycyjne opanowanie i reprodukcja wiedzy, zaś negatywną stroną stanowi przymus odwoływania się do wiedzy odbieranej jako nie istotna, nieciekawa, martwa; zaśmiecająca głowę i niepotrzebnie absorbująca czas w procesie kształcenia.

Czwarty kierunek identyfikuje autorytet jako zlokalizowany pod nami; w naszej glebie duchowej. **Autorytet pod stopami**. Stąpamy po naszej glebie duchowej „czasem wdeptując jednym krokiem treści, którym odmawiamy uznania, zrozumienia czy poznania” (Witkowski, 2013, s. 63). Miarą barbaryzacji współczesnej kultury jest sytuacja, w której „podłoże znaczeń bywa notorycznie zdeptywane przez harcówników, albo zwykle tłumy pozbawione wyobraźni, a mające społecznie podkute buty i kulturowo zdegradowaną butę do lekceważenia tego, co przekracza ich (nieistniejącą jeszcze często) wyobraźnię (Witkowski, 2013, s. 63).

Dopiero zdobycie się na wysiłek refleksji pozwala dostrzec, że czerpiemy życiodajne soki z kulturowej gleby symboli i przejawów dziedzictwa, które dają szansę na ruch myśli i życie duchowe. Ten czwarty kierunek – jest zdaniem Witkowskiego – najważniejszy, chociaż najczęściej analizując relacje z autorytetem opisuje się go jako będący ponad nami, za nami lub przed nami i z tych pozycji zwykle słyszany jest – jeśli w ogóle – imperatyw respektowania go. **Do Witkowskiego ciche nawoływanie autorytetu dobiega spod stóp, z gleby kulturowej**, po której z mniejszą lub większą gracją stąpamy również my wszyscy, akademicy.

Takie odmienne lokowanie autorytetu powoduje również, że w nowej perspektywie jawi się to, co można nazwać „wielkością”. Gdy autorytet dochodzi z góry wielkość wywołuje i zasługuje na uległość. W drugim wypadku (tył), wielkość rości sobie pretensje do nieomylności. Gdy autorytet mamy przed sobą, wielkość jest niedostępna, nieosiągalna i za bezowocne uznaje się próby dorównania jej.

Jedynie w czwartym kierunku, który *de facto* zaprzecza trzem pozostałym, spotkanie z wielkością nie przytłacza, nie zniewala i nie zwalnia z myślenia, ale może być – chociaż nie musi – inspiracją, katalizatorem a czasami ponagleniem do wysiłku myślowego. Napotkana wielkość daje szansę na samodzielne zapuszczenie korzeni w głębę kulturową, ponieważ potrafi unaocznic skalę i powagę problemu, który staje przed nami. Jest głosem, który domaga się uwzględnienia, ustosunkowania się do niego, nierzadko odrzucenia, zanegowania. Wielkość wynika, przede wszystkim, z wielkości sporów, jakie toczy. Nie tyle wywołuje czołobitną uległość, ile raczej czujność i świadomość wagi problemu. Inspiruje błysk myśli, który może pojawić się przypadkiem, czasami bardziej sprowokowany jedną trafną metaforą, niż całymi opasłymi tomami. Właśnie w ten sposób fragment *Bycia i czasu* zainspirował Witkowskiego, który z kolei w podobny sposób inspiruje swoich czytelników i słuchaczy. Tak sam opisuje spotkanie z myślą Heideggera:

[...] najważniejsze dla mnie było to, że dzięki niemu sam początek własnego myślenia okazał się tu możliwy, przez co i wdzięczności za obcowanie w prawdziwie wielką myślą nie ma potrzeby ukrywać. Nic mi nie nakazała, do niczego mnie nie zmusiła, wyzwoliła jedynie pomysł, zapewne dla wielu banalny, albo błędny, a dla mnie odkrywczy, bo nie był on dla mnie dostępny gdy pisałem swoje dwa opasłe tomy o autorytecie, a stał się możliwy, gdy „po swojemu” przeczytałem kilka stron z *Bycia i czasu* i to tak, że przemówiły do mnie w sposób, który wcześniej mi się nie narodził. Tak działa spotkanie z wielkością myśli, której nie do końca zawierzyliśmy, ale i uniknęliśmy jej zdeptania w krzątaniu bez znaczenia (Witkowski, 2013, s. 65).

Czerpiemy z tradycji jej życiodajne soki dzięki zakorzenieniu w niej. Nie zawsze jednak potrafimy być nawet „inteligentnym pasożytem”, gdyż to wymaga wysiłku, indywidualnego przetworzenia i zakorzenienia w treściach tradycji. Również wyboru miejsca, w którym warto to zrobić i w którym zamysł ten może się powieść. Edukacja w ujęciu Witkowskiego byłaby zatem:

[...] takim procesem, takim usiłowaniem i takim stawaniem się zdolnym do zespolenia się poprzez zakorzenienie w dziedzictwie wszystkich, choć wymagającym naszego własnego, indywidualnego pomysłu, projektu, wysiłku, w którym nikt i nic nas nie zastąpi ani w którym nie da się iść na skróty, ani w masowym podejściu bez stawania się kimś kto stanie się zdolny samemu się na to otworzyć (Witkowski, 2013, s. 65).

Monologi przekształcić w dialog

Inny student Heideggera, Leo Strauss, filozof, z którym Witkowskiemu najprawdopodobniej w większości spraw nie byłoby po drodze, przedstawia jednak zadziwiająco podobną wizję stosunku do tradycji, kultury oraz tego, co jest istotą kształcenia. Podobnie jak Witkowski nawiązuje w swej metaforyce do „rolniczego” słownictwa zastosowanego w stosunku do edukacji. Oczywiście obaj kontynuują spostrzeżenie Cycerona, że ludzka dusza, podobnie jak gleba wymaga pielęgnacji, starań i troski o nią. Pojęcie, które pochodzi od łacińskiego słowa *colere* i pierwotnie dotyczyło uprawy ziemi (*cultus agri*), przetransponowane zostaje w sferę ducha i edukacji i staje się uprawą duszy: *cultura animi*. Witkowski stąpa uważnie po glebie sensów symbolicznych, szuka miejsc gdzie może zapuścić korzenie i czerpać żywotne soki z gleby kultury. Strauss również odwołuje się do tej metaforyki, dodaje jednak, że kształcenie, podobnie jak i uprawa ziemi jest pielęgnowaniem, które ma odbywać się zgodnie z naturą. „«Kultura» (*cultura*) oznaczała pierwotnie agrokulturę: kultywowanie ziemi i jej produktów, pielęgnowanie ziemi, podnoszenie jakości ziemi w zgodzie z jej naturą. «Kultura» oznacza następnie – a dziś przede wszystkim – kultywowanie umysłu; pielęgnowanie i rozwijanie wrodzonych zdolności umysłu w zgodzie z jego naturą” (Strauss, 2005, s. 217).

Jak ziemia potrzebuje rolnika, tak umysł potrzebuje nauczyciela. Problem polega jednak na tym, że nauczyciele również są uczniami. Należy więc starać się wejść w dialog z największymi umysłami. Niestety takie osoby są rzadkością; zdaniem Straussa: „Najprawdopodobniej nie spotkamy żadnej z nich na sali wykładowej. Pewnie nigdzie jej nie spotkamy. To łut szczęścia, jeśli komuś dane jest żyć w epoce, w której żywot pędzi choć jedna z nich” (Strauss, 2005, s. 217). Ta nieco pesymistyczna konstatacja prowadzi do przekonania, że jedyną formą kontaktu z największymi umysłami jest lektura „wielkich ksiąg”. Problem polega jednak na tym, że wielcy myśliciele nie zgadzają się ze sobą w kwestiach podstawowych i w rzeczywistości wygłaszają monologi. Zadaniem każdego z nas jest więc wsłuchać się w ich głos, a następnie samodzielnie spróbować skonfrontować ze sobą te monologi i starać się przekształcić je w dialog. Jest to też najbardziej zasadnicze zadanie edukacji.

Prowadzona przez wieki konwersacja ma dotyczyć sprawy najistotniejszej: poszukiwania najlepszego rodzaju życia dostępnego człowiekowi. Staje się ona jednak niemożliwa gdy zaczyna dominować – krytykowane zarówno przez Witkowskiego, jak i Straussa – przekonanie, że wszystkie perspektywy są równe. Zdaniem ucznia Straussa, Stanleya Rosena, przekonanie to jest „prostą wersją «woli mocy»”, pozbawioną jednak *quasi*-transcendentalnych Nietzscheańskich kategorii. Dzieje się tak na skutek supremacji namiętności i podporządkowania im rozumu.

Wtedy również zanika podział na to, co wyższe i niższe, dlatego że nie zauważa się, „iż emancypacja pragnień nie prowadzi do wzniosłości, lecz do pospolitości” (Rosen, 1999, s. 12, 15).

Taki typ konwersacji zostaje również pozbawiony znaczenia gdy jako pewnik zostanie przyjęty historycystyczny dogmat głoszący, że **wszystkie** koncepcje są **jedynie** wyrazem swych czasów oraz indywidualnych preferencji twórców. Ten typ historyzmu – jak zauważa uczeń Straussa, Thomas Pangle – „[...] wzmacnia łańcuchy ściągające w dół ducha ludzkiego, z góry ogłaszając niemożliwość jakiegokolwiek ucieczki z jaskini” (Pangle, 1994, s. 282).

Gdy Strauss postuluje lekturę wielkich ksiąg, nie chodzi mu oczywiście o stworzenie zamkniętego, zbiurokratyzowanego i narzuconego kanonu „czcigodnych lektur”. Takie tendencje do uniformizacji uczelni wyższych i wyznaczania powszechnie obowiązujących programów nauczania, treści, zagadnień, sylabusów, a nawet lektur, nie mają nic wspólnego z popieraną przez Straussa ideą kształcenia ogólnego (*liberal education*). Rzeczywistym ich źródłem jest – wielokrotnie krytykowane przez Witkowskiego – kierowane logiką zysku ekonomicznego, traktowanie uniwersytetu jako zakładu usługowego, którego najważniejszym zadaniem jest produkcja pracowników-specjalistów zamawianych przez rynek.

W swej najgłębszej istocie kształcenie jest wyzwoleniem. Zdaniem Straussa prowadzi do niego dialektyka, która w znaczeniu źródłowym jest filozofią. Jest poszukiwaniem dobra, czyli oświeceniem *per se*. Ludzkie poznanie wychodzi od mniemań (*doxa*), rozpoczyna się w platońskiej jaskini społeczeństwa i kultury. Usiłuje się jednak z niej wydostać i tym samym pyta o naturę. Właśnie ta kategoria natury, odziedziczona przez Straussa i jego uczniów z klasycznej filozofii greckiej byłaby najprawdopodobniej kością niezgody w dialogu Witkowskiego ze „straussistami”.

Można jednak zaryzykować twierdzenie, iż – mimo zasadniczych różnic – obaj myśliciele zgodziliby się ze Straussowskim postulatem „by utarte poglądy traktować jak zwykle opinie lub by opinie umiarkowane – które okazują się mylne co najmniej równie często jak opinie najdziwniejsze lub najmniej popularne – traktować jak opinie skrajne”. Przyjęliby również – jak można sądzić – lapidarne i dosadne określenie istoty kształcenia ogólnego zaproponowane przez Straussa: „Edukacja liberalna jest wyzwoleniem od prostactwa” (Strauss, 2005, s. 223).

Kategoria prostactwa bliska jest opisywanemu przez Witkowskiego „chamstwu kulturowemu” rozumianemu – za Tadeuszem Kantorem – nie tylko jako aktywna agresja czy wulgarne słowne zachowania, ale – jako „brak uwagi” i „niezdolność do skupienia uważności” towarzyszące często konwencjonalnej uprzejmości, zubożonej tolerancji „nie dopuszczającej do realnego spotkania i wydarzenia się daru głębokiego dawania do myślenia” (Witkowski, 2013, s. 47). Tolerancyjny, grzeczny i najczęściej znudzony „cham kulturowy” nie dostrzega też piękna. Jak zauważa

Strauss: „Grecy mieli piękne słowo na określenie „prostactwa»; nazywali je *apeirokalia*, brakiem doświadczenia w przedmiocie piękna. Edukacja liberalna dostarcza nam doświadczenia w przedmiocie piękna” (Strauss, 2005, s. 223).

Mistrz, który umożliwia latanie

Tradycja jako gleba kulturowa, z której czerpiemy, ale jednocześnie jako ziemia, po której stąpamy. Daje nam oparcie, ale też możliwość odbicia. Możemy się odbić dlatego, że stawia nam opór. Wśród orientalistów oraz ludzi praktykujących wschodnie sztuki walki powtarzana jest opowieść o legendarnym taoistycznym mistrzu, który miał się charakteryzować – obok wielu na poły magicznych zdolności – szczególną umiejętnością chwytania ptaków (Tokarski, 1989; Huang, 2000). Otóż, ów mistrz tak potrafił rozluźnić swoje ciało i zsynchronizować się z ruchami ptaka, że ten, gdy już usiadł na jego dłoni, nie mógł z niej poderwać się do lotu, bo ręka nie stawiała najmniejszego oporu. Im mocniej ptak próbował się odbić, tym bardziej mistrz rozluźniał dłoń. Nie napotykał na opór i nie mogąc się odbić, ptak – *de facto* – stawał się więźniem. Uległość mistrza zaś, stanowiła źródło możliwej władzy nad ptakiem. Ta dwuznaczna opowieść nie tylko pokazuje zasadnicze różnice kulturowe między Wschodem i Zachodem, ale może być również dobrą ilustracją złożoności, niejednoznaczności i – by posłużyć się określeniem zapożyczonym od bohatera niniejszego tomu – dwoistości relacji pedagogicznych. Jak w soczewce widać tu wzajemne zapętlenie zagadnień tradycji, edukacji i autorytetu.

Lech Witkowski – w zgodzie z jego rozważaniami na temat autorytetu – sam jako mistrz i autorytet może być i bywa inspiracją, katalizatorem wywołującym błysk myśli. Może być też glebą kulturową, z której każdy, kto potrafi będzie czerpał ożywcze soki. Inaczej niż taoistyczny mistrz, dzięki śmiałości, rozmachowi, bezkompromisowości i nierzadko radykalizmowi swojego myślenia, u uważnego i wrażliwego czytelnika może wywołać opór, ale dzięki temu daje możliwość odbicia się od jego myśli. Możliwość odbicia, wystartowania i szansę na własny lot. Oczywiście lot, jak nam pokazał mitologiczny Ikar, niesie za sobą ryzyko upadku, sromotnej klęski. Ci, których przeraża możliwość porażki powinni poszukiwać mistrzów miękkich, łagodnych, bezpiecznych. Kto chce mieć szansę na poderwanie się do lotu, niech się odbija od Lecha Witkowskiego.

References

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń i W. Madej. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

- Delsol, Ch. (2020). *Czas wyrzeczenia*, tłum. G. Majcher. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Huang, C. A. (2000). *W uścisku z tygrysem. Powrót na górę. Istota tai ji*, tłum. P. Jankowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jaspers, K. (1993). Uwagi o wychowaniu, tłum. G. Sowiński. *Znak*, 45(9[460]), 81–90.
- Pangle, T. L. (1994). *Uszlachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, tłum. M. Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Rosen, S. (1999). *Rozmyślając nad oświeceniem*. W: *Oświecenie dzisiaj*, przygotował i przedmową opatrzył Krzysztof Michalski, Kraków; Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.
- Rosen, S. (1999). *Rozmyślając nad oświeceniem*. W: K. Michalski (red.), *Oświecenie dzisiaj* (s. 136–157). Kraków; Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.
- Strauss, L. (2005). Czym jest edukacja liberalna? *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1(53), 217–223.
- Jaworski, W., Dziwisz, M. (red.). (1988). *Taoizm*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Prasowe RSW „Prasa–Książka–Ruch”.
- Tokarski, S. (1989). *Sztuki walki. Ruchome formy ekspresji filozofii wschodu*. Szczecin: Wydawnictwo Glob.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2013). Autorytet i wartości u stóp. *ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura*, 1(26), 44–69.