

AUTHORITY AND THE QUESTIONS THAT ARISE

AUTORYTET: PYTANIA, WOBEC KTÓRYCH STAJEMY

Dominika Stadnicka – Strzembosz

dmstrzembosz@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

Authority is a concept with no clear-cut or unambiguous definition. On the contrary it raises many questions, such as the following: Is it you either have authority or are you an authority figure? If it is a notion you have on occasions, is it acquired once and for all? In what way? Is authority granted in a gesture of passive subordination or in an act of mental approval for the primacy of the authority's judgment over one's own? Is one an authority figure in general or only within a specific field of knowledge? For ever or only for a limited time? Can authority figures be wrong about something or should they be infallible? Is it a privilege or a duty? Where does animosity towards authority figures derive from?

There is no single answer to these questions, which we face when considering authority. This dissertation examines them in the hope that, against all odds, a portion of understanding might emerge if not of the notion then of the phenomenon, which in its ambiguity never stops to appeal.

Zagadnienie autorytetu nie pozwala nam cieszyć się wygodą jednoznaczności. Autorytet jest pojęciem szerokim, ważnym w wielu dziedzinach naszego życia. Czy autorytet się posiada, czy się nim jest? Jeśli jest on tym, co się miewa, czy jest to zatem kwestia jakiegoś jednorazowego aktu nabycia? W jaki sposób? Czy autorytet jest przyznawany w geście bezwolnej uległości, czy za sprawą rozumowego uznania wyższości czyjś osądu nad naszym własnym? Czy autorytetem, jeśli się nim jest, trzeba być w ogóle, czy tylko w pewnej dziedzinie? Na zawsze, czy przez pewien czas? Czy autorytet może się mylić, czy też winna cechować go absolutna nieomyślność? Czy jest on rodzajem zaszczytu, czy obowiązkiem? Skąd bierze się niechęć do autorytetów?

Nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć na te i inne pytania, przed którymi stajemy, myśląc: autorytet. Są one jednak stawiane w tekście w nadziei, że mimo wszystko, wyłoni się z nich przynajmniej zarys sensu nie

tyłe nawet pojęcia, ile fenomenu – nieodmiennie pociągającego w swojej niejednoznaczności.

KEY WORDS:

authority, education, morality, responsibility, recognition, longing for good autorytet, wychowanie, moralność, odpowiedzialność, pragnienie dobra

Zagadnienie autorytetu nie pozwala nam cieszyć się wygodą jednoznaczności. Dotyczy to w równej mierze sfery praktycznej - wraz z dokonywanymi w niej kreacją i negacją autorytetów - jak i teorii, pytającej o to, z czym my, zainteresowani, mamy w ogóle do czynienia, mówiąc: autorytet. Spróbujemy zatrzymać się przy tym pytaniu, które mimo braku ostatecznie jednoznacznej odpowiedzi wydaje się – samo w sobie – inspirujące. Zaznaczenie tej inspirującej roli – nie tylko autorytetu, ale również myślenia o nim – jest celem niniejszego artykułu.

NIEJEDNOZNACZNOŚĆ POJĘCIA

Niejednoznaczność pojęcia widoczna jest już w samym znaczeniu słowa „autorytet”. Nasz język zna przynajmniej dwa zwroty pozwalające na jego użycie. Z jednej strony mówimy wszak, że ktoś j e s t autorytetem, z drugiej zaś, że ktoś m a autorytet. W jaki sposób można być autorytetem? Czy owo bycie dotyczy całości - jeśli można tak powiedzieć - osoby, czy też pewnego tylko obszaru jej działania? Innymi słowy, czy autorytetem jest się w ogóle, w każdej życiowej sferze, czy też tylko w określonej dziedzinie? Czy można być niegodziwym człowiekiem i jednocześnie autorytetem, powiedzmy, intelektualnym? Jeśli intelektualnym, to w jak szerokim wymiarze? Czy w dzisiejszym świecie, dzisiejszej kulturze, dysponującymi takim ogromem wiedzy, równocześnie zaś prezentującymi wielość perspektyw, paradoksalnie graniczącymi niekiedy z ich ostateczną utratą, możliwe jest, by jeden człowiek reprezentował całość owego bogactwa? Czy ograniczają nas tu jedynie techniczne możliwości ludzkich władz poznawczych? A może raczej ów brak pełni jest w bycie autorytetem nieodwołalnie wpisany? Jak pisze Lech Witkowski, nawet paradygmatyczny «wielki filozof» musi być pod jakimś względem ułomny, musi w czymś nie mieć racji, o czymś milczeć, coś przeinaczać lub wobec czegoś być bezradny (Witkowski, 2009, s.309), ponieważ ta właśnie bezradność, jej uznanie, jest pobudką do tego, by każdy autorytet miał swój własny autorytet, dający nie

tylko innym, ale przede wszystkim jemu samemu do myślenia. Czy autorytetem trzeba być dla wszystkich, czy wystarczy jeśli dla niektórych? Czy jest to związane, niejako automatycznie, z pełnieniem pewnych funkcji bądź ról? Czy bycie autorytetem to kwestia zajmowanej pozycji i wynikającej z niej dysproporcji? Jak pisze Maria Dudzikowa, *sporo nauczycieli ciągle jeszcze żyje złudzeniami, iż autorytet jest «wpisany» w ich rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się zdobywać wartościami osobowymi, ponieważ należy się ona sama przez się* (Dudzikowa, 2007, s.167). Zatem, czy nauczyciel lub wychowawca staje się autorytetem już z samej racji wykonywania swojego zawodu? Takich pytań jest wiele.

Bynajmniej nie klarowniej przedstawia się rzecz, kiedy pomyślimy o autorytecie jako o czymś, co się ma. Można by już na samym początku zapytać o to, skąd się go ma. Czy jesteśmy nim w jakiś sposób obdarzani? Na jakiej podstawie? Czy zdobyty autorytet jest równoznaczny z pewnym rodzajem dominacji i pozbawienia wolności myślenia? Oświeceniowy nurt wyzwolenia z przesądów głosił to właśnie przekonanie, pokutujące do dziś dnia, nawoływaniem do odrzucenia wszelkich autorytetów w imię nieulegania – rzekomo wymaganemu przez nie – ślepego posłuszeństwa. Czy jednak owo ślepe posłuszeństwo rzeczywiście należy tu do meritum? Autorytet – powiada Hans-Georg Gadamer – nie ma swej *ostatecznej podstawy w akcie poddania i abdykacji rozumu, lecz w akcie uznania i poznania – mianowicie poznania tego, że inny przewyższa czyjś osąd i pogląd, i że dlatego jego sąd ma pierwszeństwo, tj. dzierży prym wobec osądu tego kogoś. [...] A zatem uznanie autorytetu jest zawsze związane z poglądem, że to, co autorytet mówi, nie jest nierozumne i dowolne, lecz z zasady może być zrozumiane. Istota autorytetu, jakim cieszy się wychowawca, zwierzchnik, fachowiec, polega właśnie na tym.* (Gadamer, 2004, s.385 – 386). Do poddania się autorytetowi nikt nie może być zmuszony inaczej niż przez coś, co można by nazwać koniecznością lub też uczciwością rozumu. Jest to zawsze kwestia osobistego wyboru, przyzwolenia na to, by zobaczyć i zrozumieć więcej.

Przyjąć postawę ucznia, słuchacza, jak by powiedział Gadamer, (por. Gadamer, 1992, s.99) to zadanie, które stoi nie tylko przed dziećmi, ale przed każdym z nas. Oznacza ona stałe wykraczanie przeciwko własnemu upartemu dążeniu do ważności, oraz związanemu z tym zamknięciu i koncentracji na samym sobie. Ostatecznie nie jest to nic innego, jak uznanie statusu naszej ludzkiej kondycji, która, przyznając nam szczególne, wyróżnione miejsce w świecie istot żywych, związana jest również – czego

niepodobna negocjować – z różnorodnymi ograniczeniami, skończonością i zależnością od wielu spraw. Istotą postawy ucznia jest – jak pisze Katarzyna Olbrycht – *świadomość własnej niedoskonałości, braków, niewiedzy, potrzeba rozwoju związana z potrzebą celu i sensu życia, ciekawość poznawcza, potrzeba tworzenia i radość zachwytu odkrywane wraz z odkrywaniem świata, jego tajemnic, jego piękna. [...] Postawa ucznia nie tylko dopuszcza, ale zakłada, iż drugi człowiek może być wzorem, może być uczciwym i rzetelnym przewodnikiem w tych odkryciach. [...] Postawa ta jest zgodą na wysiłek uczenia się, a więc również uczenia się od innych* (Olbrycht, 2009, s. 52).

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Skąd zatem obawa i niechęć wobec autorytetu? Może jest to kwestia pewnej niefortunnej pomyłki. *Ponieważ – pisze Hannah Arendt – autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, przeto nagminnie bywa mylony z różnymi formami siły i przemocy. A przecież tak naprawdę wyklucza on używanie zewnętrznych środków przymusu. Tam, gdzie stosuje się siłę, autorytet jako taki ponosi fiasko* (Arendt, 1994, s. 110 – 11). Ponieważ jednak przemoc przynosi ostatecznie ten sam rezultat, to znaczy, rodzi posłuszeństwo, to następuje owo mylące przesunięcie: autorytet uznany zostaje za przemoc, której ze zrozumiałych względów nikt nie chciałby podlegać (por. Arendt, 1994, s. 122). Czy nie dzieje się również odwrotnie? Czy w geście bezradności nie sięga się niekiedy po przemoc jako substytut nieposiadanego lub traconego autorytetu?

Spójrzmy dalej. Czy ów akt uznania, o którym mowa powyżej, możliwy jest niejako poza zaangażowaniem osoby nim obdarzanej, czy też dopiero za sprawą świadomego wysiłku włożonego w jego zdobycie? Mówiąc inaczej: czy autorytetem stajemy się dlatego, że chcąc się nim stać, dążymy do tego wytrwale, czy też dzieje się to niejako przy okazji, na przykład przy zaangażowaniu w sprawę ważną i fascynującą również dla innych? Trzeba by tu może zapytać o powód podejmowania działań zmierzających do uzyskania chlubnego miana autorytetu. Jeśli ów świadomy wysiłek utożsamiać z potrzebą uznania, to można by zapewne przywołać wątpliwość Nietzschego wyrażoną dobitnie w *Duszy dostojnej: potrzeba dostojności – pisze – jest z gruntu rzeczy sprzeczna z potrzebami duszy dostojnej, a zarazem jest wielce wymownym i niebezpiecznym znamię jej braku* (cyt. za Witkowski, 2009, s. 295).

Czy jednak bycie autorytetem jest rzeczywiście zaszczytem? Być może w znacznie większej mierze jest to rodzaj obowiązku, który dorośli – jako wychowawcy czy nauczyciele – powinni bezwzględnie podejmować i wypełniać? To zatem nie tyle próżność, ile dojrzałość byłaby istotnym motywem skłaniającym do nieunikania tego tytułu. Dotyczy nas wszak – jako dorosłych, pedagogów i wychowawców – odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność przynajmniej podwójna: za dzieci, które należy wprowadzać w obcy dla nich, nieznaną jeszcze świat i za świat właśnie, który w równej mierze potrzebuje ochrony tego, co w nim wypracowane przez pokolenia, a więc tradycji, jak i odnowy możliwej za sprawą pojawienia się na nim nowych przybyszów. *Wychowanie* – powiada Hannah Arendt – *jest dziedziną, w której decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem, które bez odnawiania, bez przychodzenia nowych i młodych, byłoby nieuniknione. Decydujemy tu również, czy kochamy nasze dzieci na tyle, by nie wypędzać ich z naszego świata i nie zdawać na własne siły – by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego, czegoś przez nas nieprzewidzianego, lecz przygotować je zawczasu do zadania odnowy wspólnego świata* (Arendt, 1994, s. 236). To zatem nie sama tylko wiedza, której słusznie powinniśmy wymagać od autorytetu, lecz przede wszystkim właśnie odpowiedzialność byłaby tym, co w przestrzeni owej konstytutywne. Odpowiedzialność, która – jak powiada Filek – *patrzy w przyszłość i ukazuje człowiekowi zdane na niego dobro* (Filek, 2003, s.12). Czyż zrzeczenie się tej odpowiedzialności, przybierającej postać autorytetu, nie jest jedną z przyczyn kryzysu wychowania i współczesnej kultury?

Zapytajmy jeszcze: co z czasem? Czy raz uzyskany autorytet ma się – na zasadzie własności – już na zawsze, czy też można go z jakiegoś powodu stracić? Może tym powodem mogłaby być zdrada sprawy, dzięki której został zyskany? Pewien rodzaj zawodu lub też rozczarowania? Niewierność głoszonym zasadom? Byłyby to powody, które można by uznać za winę, postępek niegodny miana autorytetu i dlatego pociągający za sobą jego nieodwołalną utratę. Jednak czy w samo zjawisko autorytetu nie jest ostatecznie wpisana jego utrata? Gdyby myśleć o nim w kategoriach kierownictwa, to należałoby uznać słuszność tej supozycji. Paweł Taranczewski pisze następująco: *Przyjmuję na razie, że mistrzem dla mnie jest ktoś, kto pomaga mi odkryć moje powołanie i towarzyszy w drodze u jej początku. Potem – każe mi iść dalej samemu. Także ktoś, kto mnie formuje, a ja formę tę przyjmuję w sobie i w niej uczestniczę. [...] Dziś rozumiem, że mistrz właści-*

wie nie uczy tak, jak się uczy rachunków, raczej sugeruje pewne drogi, udziela wskazówek, podpowiada metodę rozwiązania pewnych pojawiających się problemów... Mistrz przebywa z uczniem, uczeń z mistrzem, pracują razem, dochodzi między nimi do dialogu, który trwa tak długo, jak trwać ma. Mistrz nie wiąże ucznia ze sobą, nie zniewala, nie uzależnia. Niepotrzebną już więź przecina i uczeń – naturalną rzeczą kolejną – rozstaje się z mistrzem, odchodzi. Musi odejść! Jeśli odejść nie chce, mistrz musi go wyrzucić za drzwi, bo mistrz nie może wiązać ucznia ze swoją osobą! Tym między innymi różni się mistrz od sekciarskiego guru (Taranczewski, 2007, s. 63). Odejście ucznia jest sukcesem mistrza. Oznacza, że zyskał on samodzielność, wkroczył na swoją drogę. Gdyby tak nie było, trzeba by wówczas postawić pytanie o istotny sens owej relacji. Gdzie go szukać? W czym tkwi? Czy będzie to uległość owocująca posłuszeństwem w wypełnianiu nakazów autorytetu? Czy emocjonalne oddanie dające jakąś postać przywiązania i wierności?

Nie sposób zapewne żądać, by te elementy nie występowały w ogóle w odniesieniu do autorytetu. Nie chodzi o to, by dopatrywać się w nich czegokolwiek, co nie powinno do niej należeć. Czy jednak powinno należeć wyłącznie? Jacek Bocheński pisze o randze, jaką ma tu trzeci człon. (por. Bocheński, 1993, s. 207 – 210). Na co wskazuje autorytet? Na siebie samego czy na dziedzinę swego zainteresowania? W perspektywie odpowiedzialności, która została tu już wspomniana, nie byłoby może niesłusznym stwierdzenie, że to, ku czemu autorytet pociąga, winno mieć zawsze wymiar dobra. Co nim jednak jest? Czy byłaby to jakaś umiejętność? Może wiedza? Dobro moralne? Pytanie o to, co dobre, jest pytaniem, którego nie sposób pominąć, podejmując rozważania nad rolą autorytetu nie tylko w wychowaniu – rozumianym jako fenomen właściwy wiekowi dziecięcemu – lecz również w naszych dorosłych, międzyludzkich relacjach.

PYTANIE O DOBRO

Rzecz jasna myślenie o dobru, o tym, co nim jest dla człowieka, nastrocza wielu trudności. Jaką przyjąć tu perspektywę? Próżno szukać ogólnej zgody. Problem polega przede wszystkim na tym, że w tej kwestii właściwie każdy może mianować się specjalistą – wszak powszechne jest zainteresowanie dobrem w ogóle oraz dobrem jednostki. Stąd też o autorytet w tej dziedzinie jest zarówno łatwo – każdy z ludzi, śmiejmy w to wierzyć, ma przecież jakieś rozeznanie w tym, co dobre – jak i, z tego samego powodu, niezwykle trudno. Przyznanie, że ktoś może wiedzieć lepiej od nas samych, że on, a nie my, może mieć rację w tej niezwykle istotnej kwestii naszego

życia, zawsze przychodzi z pewną trudnością. Problem z dobrem polega jednak jeszcze i na tym, że – jak przekonywał niekwestionowany autorytet w tej dziedzinie, Sokrates – wiedzy o dobru nie sposób nauczyć. Nie jest ona czymś co można przekazać tak, jak przekazuje się każdą inną wiedzę. W jaki sposób możliwe jest zatem stanie się autorytetem moralnym?

Pytany o dobro, Sokrates konsekwentnie unikał bezpośredniej odpowiedzi. Używał jedynie pewnego wymownego porównania. Twierdził mianowicie, że Dobro jest synem Słońca i przez to właśnie nie da się poznać go bezpośrednio. Choć bowiem człowiek łaknie słonecznego światła i ciepła, to jednak nie może spoglądać w nie wprost. Nie może zwrócić wzroku ku Słońcu, bo wówczas straciłby zdolność wszelkiego widzenia. Podobnie rzecz ma się z dobrem: pragniemy go, lecz nie możemy bezpośrednio zobaczyć. Dlatego stale musimy o nie pytać, nigdy nie będąc pewnymi odpowiedzi. Sokrates jako moralny autorytet uczył tego właśnie: pytania o sprawę najważniejsze. Czy zawsze jest to rolą autorytetu?

Wymowna jest w tym kontekście metafora użyta przez Lecha Witkowskiego: metafora autorytetu jako strażnika braku. *Prawdziwym autorytetem – pisze – wartościowym kulturowo może dziś być jedynie ktoś, kto, zaczynając od siebie samego, potrafi być «strażnikiem braku» [...] ktoś, kto potrafi się przeciwstawić dominującym kryteriom uznania [...]. Prawdziwy autorytet musi umieć budować niepokój [...]* (Witkowski, 2009, s. 462). Niepokój, który nie pozwala na wyłączne potwierdzanie własnej egzystencji, który wybudza z gnuśnego w niej trwania i zmusza do nieustannego zapytywania o „jak” naszego życia. Oczywiście nie chodzi tu tylko o rozważania czysto intelektualne. Nie jest to w żadnym razie kwestia namysłu o charakterze wyłącznie teoretycznym, lecz zawsze ściśle praktycznym. Chociaż namysł nad tym, co dobre prowadzi ostatecznie ku temu, co starożytni Grecy nazywali *theoria* – ogólnie rzecz ujmując, do bezinteresownego oglądu rzeczywistości – to jednak nie intelektualny niedosyt, lecz dostrzeżenie braku w tej sferze, którą nazwać możemy praktyką naszego życia, rodzi potrzebę postawienia pytania „jak żyć?”

Wydaje się, że jest to pytanie zasadnicze. Równocześnie nie sposób jednak nie zauważyć, że w jego obliczu doświadcza człowiek specyficznej trudności. Polega ona na tym, że właściwie nikt z ludzi, nawet moralny autorytet, nie dysponuje takim rodzajem wiedzy, który można by w gotowej postaci przekazać. Choć może on służyć radą, to przecież nigdy nie instrukcją, która wyręczyć mogłaby człowieka w podejmowaniu pytania o kształt własnego życia. Trud osobistego zaangażowania, jakiego wymaga

życie w świetle zapytywania o jego „jak”, rodzi niekiedy pokusę przyjęcia innej perspektywy: takiej, w której pytanie uznane zostaje za niepotrzebne. Tłumaczy się to w różny sposób.

Jak pisze Jacek Filek, ktoś, *kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem uważa, iż „wie”* (Filek, 2000, s. 169). Jest to problematyczny punkt widzenia. Nie ma odpowiedzi bez pytania, bez uprzedniego namysłu. Wiedza, którą ktoś ma, musiała zostać poprzedzona pytaniem. Jej aktualne posiadanie nie jest jednak argumentem przemawiającym za niepytaniem. Odpowiedź dotycząca sposobu przeżywania własnego życia nie ma bowiem charakteru ostatecznego. Nie wyczerpuje się w jej jedno-razowym otrzymaniu. Pytanie „jak żyć” domaga się ponawiania, stałego utrzymywania w ważności.

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem nie wie, iż w ogóle można o to pytać (Filek, 2000, s. 170). Oczywiście przeżywanego życia wyklucza możliwość postawienia pytania. Niepytanie nie wynika tu z przekonania o wiedzy, lecz z bezrefleksyjności, a pytanie nie przychodzi w ogóle do głowy. Niepytający nie wie, że można pytać, ponieważ nie było nikogo, kto by go do tego zainspirował, pokazał możliwość wyjścia poza automatyzm codziennych czynności. Dramatyczną konsekwencją życia bez refleksji jest groźba nieuświadomionego czynienia zła. Jak pisze Hannah Arendt, bezmyślność i zło istnieją w dziwnej i zarazem przerażającej współzależności (por. Arendt 2004, s. 359).

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, choć wie, że nie wie, choć wie, że można o to pytać, a nawet czuje, iż pytanie się narzuca (Filek, 2000, s. 170). Mimo to nie pyta, ponieważ odczuwa lęk przed wynikającym z tego ryzykiem. Jest to ryzyko odpowiedzi domagającej się zmiany własnego życia, podjęcia wyzwań, które bez pytania pozostają bezpiecznie ukryte, wydają się właściwie nie istnieć.

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem wie, że nie może wiedzieć (Filek, 2000, s. 170). Sądzi tak, ponieważ dostrzega brak możliwości uzyskania jednoznacznej odpowiedzi. Niepytanie jest w tym wypadku rezultatem szczególnego przekonania, mianowicie: o nieweryfikowalności, a zatem również zasadniczej nierzetelności przekonań natury moralnej. Można odpowiedzieć w taki lub inny sposób. Każda odpowiedź jest równie dobra, a więc zarazem także równie zła. Nie ma racji skłaniającej do przyjęcia którejkolwiek z nich.

Błąd powyższych uzasadnień staje się często kluczowym argumentem

przeciwko autorytetom. Być może jest to jedna z konsekwencji technokratycznych zmian zachodzących w naszej kulturze. Poszukuje się nie tyle autorytetów, co ekspertów, specjalistów w danej dziedzinie, potrafiących wskazać metody i naukowe fakty, stojące na straży prezentowanych przez nich poglądów. W technicznej perspektywie, w której liczy się wiedza o tym przede wszystkim, jak coś zrobić, moralność z pytaniami, na które nie ma ostatecznych odpowiedzi, przedstawia się wyjątkowo nierzetelnie. Za autorytetem moralnym nie stoją żadne fakty, żadne dowody. Jeżeli jednak do specyfiki moralności należy wyznaczanie tego, co być powinno, to brak możliwości posłużenia się dowodem jest przypisany niejako z konieczności. Powinność odnosi się wszak do przyszłości, a więc do czegoś, czego teraz jeszcze nie ma, czego zatem nie można obejrzeć i zmierzyć, czego nie można unaocznic. Stąd też specyfiką wszelkich sądów i przekonań moralnych jest brak możliwości ich udowodnienia. Moralność, której rolą jest zmienianie świata, kierowaniu go ku dobru, nie opiera się na dowodzie, a jedynie na uzasadnieniu. To jednak niezwykle łatwo jest odrzucić.

KONKLUZJA

Kim zatem powinien być autorytet? W jakie cechy chcielibyśmy go wyposażać, by móc mu zaufać w tych sprawach, które dla życia ludzkiego zdają się najważniejsze? Powróćmy do Sokratesa i do faktu, że wbrew przekonaniu, że cnoty nie można nauczyć, pociąga on w jakiś sposób ku dobru. Fakt ów wydaje się zagadkowy także z tego względu, że postać jego zaprzecza utrwalonemu przekonaniu o doskonałości autorytetu. Jak pisze Pierre Hadot: *Jego postać jest dwuznaczna, niepokojąca, nie daje oparcia. Pierwszy wstrząs w zetknięciu z nią to jej fizyczna szpetota, należyce poświadczona u Platona, Ksenofonta i Arystofanesa. «Znamienne – pisze Nietzsche [na którego Hadot się powołuje] – że Sokrates był pierwszym brzydkim Grekiem wśród Greków znakomitych* (Hadot, 2003, s. 76 – 77). Podobno także niejaki Zopyros *w oczy nazwał Sokratesa monstrum, które chowa w sobie najgorsze wady i najniższe żądze, na co Sokrates ograniczył się do odpowiedzi: «Jak dobrze mnie znasz»* (Hadot, 2003, s.77).

Do tych niepocholebnych opinii dodać można by jeszcze jedną. Sokrates przekonuje przecież wszystkich swoich rozmówców, że jego wiedza jest w istocie niewiedzą. Czytając Sokratejskie dialogi, nie sposób nie przyznać racji twierdzeniu. Sokrates odrzuca podawane definicje, drwi z powagi, z jaką są wygłaszane, pobudza do myślenia nad sformułowaniem nowych, z których żadna nie okazuje się doskonała, po czym kończy rozmowę. Nie

podaje własnego rozwiązania, tak jakby rzeczywiście nie potrafił tego zrobić. Jednak – jak zauważa Adam Krokiewicz – Sokrates nie podawał żadnych doskonałych definicji etycznych pojęć, ponieważ *wiedział, że takich definicji nie ma, ponieważ wszystkie są słowne, a pojęć etycznych nie można adekwatnie określić w słowach, podobnie jak nie można w nich adekwatnie określić podpadających pod zmysły barw lub dźwięków. Więc dlaczego wzywał uczniów do tworzenia definicji? Ponieważ cenne były poprzedzające je wysiłki. [...] Dzięki nim właśnie [uczeń] mógł wejść w posiadanie takich pojęć etycznych, które się domagały niejako czynów pięknych i dobrych i które jednocześnie chroniły od popełniania czynów brzydkich i złych. Pouczenie mogło być cudze, ale wysiłek musiał być własny* (Krokiewicz, 2000, s. 260).

Czy bycie autorytetem bierze się więc z doskonałości? Takie ujęcie to chyba wyłącznie wyraz równie sentymentalnego, co groźnego pragnienia, by istnieli na świecie ludzie doskonali. Niedoskonałość, podobnie jak omylność, jest bezapelacyjnie wpisana w nasze człowieczeństwo i wypada się jedynie z nią pogodzić, próbując na tyle, na ile to możliwe, zapobiegać jej mniej lub bardziej przykrym konsekwencjom. Niedoskonałość nie oznacza jednak bezsilności. Przeciwnie – wiedząc o niej, możemy przecież mimo wszystko zmieniać świat, zmieniając w nim siebie samych przede wszystkim. Czy jest to kwestia wiedzy? Zapewne również tak. Lecz czy nie przede wszystkim zaangażowania? Tęsknoty za dobrem? Pasji? Czyż to nie za jej sprawą właśnie, duszom, jak chciał Sokrates, rosną skrzydła?

Pozostaje zapytać, czy jako pedagodzy, jako wychowawcy, jako ludzie po prostu: czy jeszcze ją mamy?

REFERENCES:

- Arendt H. (1994). *Co to jest autorytet*, [w]: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Arendt H. (2004). *Eichmann w Jerozolimie*, tłum. Adam Szostkiewicz, Kraków: Znak.
- Arendt H. (1994). *Kryzys edukacji* [w]: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bocheński J. (1993). *Co to jest autorytet*, [w]: *Logika i filozofia. Wybór pism*, oprac. Jan Parys, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*,

- Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filek J. (2000). *Filozofia jako etyka*, Kraków: Znak.
- Gadamer H.-G. (1992). *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa: Fundacja Aletheia – Wydawnictwo SPACJA.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda*, tłum. Bogdan Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krokiewicz A. (2000). *Zarys filozofii greckiej*, Warszawa: Aletheia.
- Olbrycht K. (2009). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taranczewski P. *Porzuceni mistrzowie*, [w]: Znak 2007, nr 622, s. 63.
- Witkowski L. (2009). *Wyzwania autorytetu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls..