

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Janusz Waligóra

Mistrz i nauczyciel – zaniedbany archetyp

Drogowskazy

Wojciech Bonowicz, wspominając postać księdza Józefa Tischnera jako mistrza, wielokrotnie podkreślał temperament i poczucie humoru filozofa: „Lubił też [Tischner – J.W.] przytaczać anegdotę o Schelerze, którego pytano, dlaczego tak pięknie pisząc o moralności, w swoim życiu nie bardzo kieruje się jej zasadami. Scheler miał odpowiedzieć: «A widział kto, żeby drogowskaz chodził do miasta?»¹. Ta opowiastka, mająca w intencji autora ilustrować niepokorność księdza Tischnera i jego skłonność do odważnych, prowokujących wypowiedzi, w istocie odsyła nas do pierwszorzędnego roszczenia, jakie wysuwamy wobec mistrza – by praktyką własnego życia poświadczał prawdy, które głosi. Nasza, to znaczy śródziemnomorska kultura, zna dwa wielkie prawzory takich postaci – Sokratesa i Jezusa. Żywotność tych nieśmiertelnych figur cnoty, wierności sobie, mądrości i prawdy, a także nasze tęsknoty, jakich doświadczamy, poszukując egzystencjalnych „drogowskazów”, dobrze ukazuje inne zdarzenie związane z Tischnerem:

Kiedyś podczas jednego z seminariów Tischner nagle się zamyślił, a potem zwrócił do uczestników z pytaniem: „Powiedźcie mi tak szczerze. Dlaczego właściwie do mnie przyślicie?” I wtedy jeden z kleryków, niewiele się namyślając, wypalił: „Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego”. Sala buchnęła śmiechem, Tischner też się uśmiechnął – i szeroko rozłożył ręce².

Przywołana scena odsyła nas już w sposób bezpośredni do edukacyjnej problematyki relacji między uczniem a nauczycielem. Jednak ten obraz rodem z Ewangelii – mistrza otoczonego wianuszkami oddanych, miłujących uczniów – wydaje się słabo korespondować z codziennym doświadczeniem, jakie przynosi kontakt z polską szkołą. Jej instytucjonalny wymiar, wraz z nieodłącznymi elementami przymusu i kontroli oraz presją wszelkich czynników dominacji i władzy, wydaje się nieusuwalny, nawet w projektach rodzimych przedstawicieli tzw. pedagogiki podmio-

¹ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek i K. Maliszewski, Chorzów 2007, s. 122.

² Tamże, s. 125. Zob. też: W. Bonowicz, *Tischner*, Kraków 2001, s. 380.

towej³. Może co najwyżej podlegać redukcji i reorientacji przez poszerzenie sfery wolności pozytywnej, a więc „wolności do”, jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna, świadoma uwikłań i napięć występujących w obszarze wychowawczego oddziaływania przymusu i wolności⁴.

Trzeba od razu zaznaczyć, że przywoływana tu w tonie wysoce aprobatywnym relacja uczeń – mistrz nie stanowi panaceum na dolegliwości polskiej szkoły⁵. Jakkolwiek bowiem związek ten zdaje się usuwać niewygodę instytucjonalnych uwarunkowań i zobowiązań, gdyż jawi się jako autentyczny, dobrowolny, twórczy, a niekiedy trwalszy i bardziej intymny niż niejeden związek małżeński (jak uczą życie i literatura), to wiemy, że w szkole występuje niesłuchanie rzadko. Wymagać więc od nauczyciela, by osiągał na zawołanie (choćby i samego ministra oświaty) status mistrza, wydaje się w większości wypadków fantazją tego gatunku, co opowieści „z mchu i paproci”. Nawet gdyby akademie i uniwersytety miały tę moc, by kandydatów do zawodu seryjnie ze zjadaczy chleba, jak powiedziałyby Słowacki, w nauczycielskich „aniołów przerobić”, to jeszcze należałoby znaleźć takich uczniów, którzy byłiby na tyle świadomi własnych celów, zmotywowani i dojrzały, że szukaliby mistrza i co tylko szykowali się na spotkanie z nim⁶.

Dlatego wyidealizowany obraz relacji mistrz – uczeń, jaki niejednokrotnie pojawia się w literaturze pięknej, biografistyce i literaturze autobiograficznej, wypada umieścić w kręgu pozytywnej, inspirującej mitologii edukacyjnej i potraktować jako użyteczną utopię orientacyjną. Ów mit należący do sfery mitologii zbiorowej, a zarazem tej głęboko uwewnętrznionej, ściśle prywatnej, do sfery tęsknot i potrzeb, związanych z troską o samorealizację i budowanie własnej tożsamości⁷, może pełnić rolę systemu znaków orientacyjnych, stanowić dla nauczyciela punkt odniesienia w niewygodach codziennej praktyki, rodzić twórczy dyskomfort, pobudzać do poszukiwań i zmian.

³ Zob. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrzychowska, Kraków 1999; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁴ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 103.

⁵ Por. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 104; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 81.

⁶ Por. B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku...* Autorka opisuje modelową postać nauczyciela w kategoriach mistrza i autorytetu. Określa przy tym, jakie działania nauczyciela i ucznia oraz uwarunkowania dydaktyczne należy uwzględnić, chcąc realizować pożądany wzorzec. Zdaniem Myrdzik, umiejętnie stosowane reguły partnerstwa i dialogu oraz poszanowanie godności i wolności ucznia nie oznaczają rezygnacji z nauczycielskiego autorytetu. W ujęciu Autorki mistrz jawi się jako rozumny, życzliwy i sprawny dydaktycznie nauczyciel. Ja w dalszych wywodach zakładam nieco inny ciężar gatunkowy tego pojęcia.

⁷ J. Kurek, K. Maliszewski, *Wstęp*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 9.

Stary Mędrzec

Mit mistrza wiąże się bezpośrednio z figurą mędrca, który posiadał sztukę życia i głęboką wiedzę o świecie. Popularność tej figury w kulturze, w życiu społecznym i w indywidualnych hierarchiach wartości znajduje klasyczne wytłumaczenie w teorii archetypów Junga. W jego koncepcji postać Mędrca to kolejny aspekt nieświadomości, z którym musimy się spotkać (zmierzyć) na drodze do indywidualizacji, czyli syntezy świadomych i nieświadomych aspektów psychiki⁸. Połączenie tych aspektów tworzy jaźń. Pojawienie się symboli i przeżyć z kręgu archetypu Starego Mędrca to dalszy etap indywidualizacji, który rozgrywa się w drugiej połowie życia, po integracji „cienia” oraz po konfrontacji z obrazem duszy (anima i animus)⁹.

Postać Starego Mędrca to „osobowość maniczna” (jak i Wielkiej Matki), a więc kojarząca się z mocą, dzięki której można wywierać wpływ na innych. Związana jest z aspektem duchowości i może też oznaczać wyzwolenie się spod wpływu i dominacji ojca. Jung mówi o dwóch aspektach oddziaływania archetypu „osobowości manicznej” – identyfikacji i poszukiwaniu (poddaniu się):

Nie widziałem jeszcze takiego, mniej lub bardziej w rozwoju zaawansowanego procesu, w którym nie doszłoby przynajmniej do przelotnej identyfikacji z archetypem osobowości manicznej. I jest to zupełnie naturalne, albowiem nie tylko sami go oczekujemy, ale także oczekują go inni. Nie można się obronić przed odrobiną podziwu dla siebie, że się coś lepiej zrozumiało od innych, inni zaś odczuwają potrzebę, by znaleźć gdzieś „namacalnego” bohatera lub górującego nad nimi mędrca, wodza i ojca, niewątpliwy autorytet, i z największą gotowością budowaliby świątynie i kadzili nawet małym bożkom¹⁰.

W ten sposób Jung opisuje pewien zespół potrzeb psychicznych – mniej lub bardziej nieświadomych pożądań i fascynacji, przyjmujących niekiedy postać wmówienia i autosugestii. Możemy widzieć w tym przestrożę – jak uniknąć niebezpieczeństwa popadnięcia w złudzenie, ale i naukę – jak przez „uświadomienie sobie treści, które składają się na archetyp osobowości manicznej”¹¹, nie poddać się bezrefleksyjnie jego władzy (Jung używa zwrotu: „dostać się pod wpływ archetypu”¹²).

Jednak zważywszy na fakt, że funkcjonujemy w kulturze prefiguratywnej¹³, a więc takiej, w której starzy uczą się od młodych, co potwierdzi zapewne niejedyn rodzic cierpliwie edukowany przez własne dziecko w dziedzinie obsługi komputera, nowego modelu komórki lub kina domowego, a także z uwagi na rozgłaszany tu i ówdzie kryzys autorytetu¹⁴, panoszący się relatywizm moralny, kult młodości i inne apokaliptyczne znamiona naszej postnowoczesności, być może lęk przed pochopnym uznaniem dla Starego Mędrca nie jest dziś lękiem pierwszej troski. Ostatecznie,

⁸ J. Prokopiuk, *C.G. Jung, czyli gnoza XX wieku*, wstęp do: C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przeł., wybór i wstęp J. Prokopiuk, Warszawa 1981, s. 27.

⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰ C.G. Jung, *Archetypy i symbole...*, s. 96–97.

¹¹ Tamże, s. 98.

¹² Tamże, s. 90.

¹³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, Warszawa 2000.

¹⁴ *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, red. ks. J. Jagiełło, Kraków 2008.

mistrzowie ironii nauczyli nas i tego, jak szydzić ze starców. „Starcy lubią dawać dobre rady – pisał François de La Rochefoucauld – aby się pocieszyć, że nie są już zdolni dawać złych przykładów”¹⁵. Józef Sztaudynger kpił zaś, jak pamiętamy, z dwóch lubieżnych impotentów w podeszłym wieku, którzy „ujrzeli Zuzannę w kąpiele, chcieli ją postraszyć, ale czym nie mieli...”.

Może też nie przekonuje nas już mądrość plemienna Maorysów, którzy doceniali przydatność społeczną wiedzy i doświadczenia, planując podboje nowych terenów. Radzili bowiem, by w tym celu zabrać do specjalnej łodzi: „sześciu młodych, silnych mężczyzn, dwanaście młodych, grubych kobiet i jednego starca...”¹⁶.

Są wszelako dziedziny życia, w których biegłość narasta latami, umiejętności nieodłącznie związane są z długotrwałą praktyką i rzetelnością ustawicznych studiów, a rozumność i moralność wyrastają z bogactwa lektury i osobistych doświadczeń. Tak dzieje się nie tylko w sferze, która nas polonistów dotyczy najmocniej – w sferze nauk humanistycznych, ale też w medycynie, ekonomii czy prawie. Obszar, w którym może aktualizować się figura mistrza, wydaje się zatem wciąż rozległy, a przez to i liczba potencjalnych uczniów – całkiem znaczna. Kłopot tylko z przejściem z poziomu potencji na poziom urzeczywistnienia...

Duma i uwielbienie

Żeby powiedzieć coś więcej o charakterze relacji mistrz – uczeń, warto odwołać się do opowieści zapisanych w tradycji literackiej i kulturowej. Przyjrzyjmy się na początek postawie i sytuacji ucznia. Jest on kimś, kto nie tylko w pełni akceptuje osobę nauczyciela, ale też odczuwa dla niego podziw, szczególny rodzaj oddania i lojalności. Z dumą, niekiedy podszytą zaciętrzewieniem, głosi jego wielkość i nieprzeciętne talenty. Wreszcie opromienia też ucznia – z racji bezpośredniego kontaktu, współuczestnictwa i rozwijania idei swego nauczyciela – cząstka chwały mistrza, zwłaszcza gdy ten już odejdzie. Wychowanek zyskuje wówczas zaszczytnie klasyfikujący przydomek, który także może niekiedy (choć nie musi) rzucać cień wielkiego poprzednika na jego osobiste zasługi – uczeń Husserla, uczeń Tischnera, uczeń Błońskiego...

Sięgnijmy jednak do literatury pięknej. Znajdziemy tu wiele sugestywnie przedstawionych przypadków występowania relacji uczeń – mistrz. W powieści Johna Steinbecka *Na wschód od Edenu* służący Li, wychowawca synów głównego bohatera, opowiada z uwielbieniem o czterech chińskich starcach, którzy pomogli mu znaleźć odpowiedź na nurtujące go pytanie. Chodziło z pozoru o rzecz błahą – różnicę w użyciu jednego słowa w dostępnych wydaniach Biblii. W gruncie rzeczy jednak rozstrzygała się tu kluczowa z perspektywy postrzegania sytuacji człowieka w świecie kwestia – czy w Księdze Rodzaju Bóg, zwracając się do Kaina, wdraża go do posłuszeństwa, nakazując panowanie nad grzechem („masz”), obiecuje mu zwycięstwo w bliżej nieokreślonej przyszłości („będziesz”), czy też czyni go wolnym i w pełni odpowiedzialnym za swe czyny („możesz”)¹⁷.

¹⁵ F. de La Rochefoucauld, *Maksymy i rozważania moralne*, przeł. T. Boy-Żeleński, Wrocław 1951, s. 27.

¹⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 206.

¹⁷ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 75–77.

Czy panowie możecie wyobrazić sobie czterech czcigodnych starców – zwraca się Li do swoich współrozmówców – z których najmłodszy przekroczył już dziewięćdziesiątkę, rozpoczynających naukę hebrajskiego? Zaangażowali sobie uczonego rabina. Zabrali się do nauki, jak gdyby byli dziećmi. Podręczniki z ćwiczeniami, gramatyka, słówka, proste zdania. Trzeba panom było widzieć hebrajskie wyrazy kaligrafowane pędzelkiem zanurzonym w chińskim tuszu! [...] O, to byli miłośnicy doskonałości! Docierali do samego jądra sprawy [...]. Ja podążałem za nimi, podziwiając piękno ich dumnych, czystych umysłów. Uczułem miłość do swojej rasy i po raz pierwszy cieszyłem się, że jestem Chińczykiem. Co dwa tygodnie jeździłem spotkać się z nimi, a tutaj w moim pokoju, zapisywałem całe stronicie [...]. Jednakże ci starzy panowie ciągle mnie wyprzedzali. Niebawem wyprzedzili i tego naszego rabina, sprowadził więc sobie kolegę. Panie Hamilton, trzeba panu było spędzić którąś z tych nocy na dyskusjach i sporach. Te pytania, ta wnikliwość i, och, to piękne rozumowanie, cudowne rozumowanie¹⁸.

Uwielbienie dla starych mędrców jest w tej opowieści jednoznaczne z kultem mądrości, która otwiera człowieka na prawdę, odmienność i obcość (Chińczycy w dalszej kolejności zaczęli studiować grekę), ale też na swój sposób konserwuje i pobudza do życia. Starzy mędrzy, którzy „osuwali się już łagodnie w śmierć”, jak zauważa z satysfakcją Li, stali się „zbyt zaciekawieni, żeby umrzeć”...¹⁹.

Zachwyty i oczarowanie przeżywa podczas pierwszego spotkania z mistrzem bohater powieści Hermanna Hessego *Gra szklanych paciorków*. Młodziutki, utalentowany Józef Knecht zostaje poddany muzycznemu egzaminowi przez samego mistrza muzyki z elitarnej szkoły mieszczącej się w mitycznej, zrodzonej przez fantazję autora Kastalii. Jednak egzamin zamienia się w bezinteresowne, wspólne muzykowanie, radosne przeżywanie sztuki, a mistrz jest tym, który prowadzi ucznia na kolejne jej piętra. Intensywne, niemal ekstatyczne doznanie szczęścia, rodzące się z harmonii grania w duecie przeradza się w czysty podziw, gdy mistrz pokazuje uczniowi, jak wychodząc od prostego tematu muzycznego stworzyć fugę. Na tym etapie sprawdzian umiejętności i wrażliwości chłopca przeradza się w naturalnie, jakby od niechcenia podaną lekcję. Świat muzyki jawi się Józefowi jako „uszcześliwiająca harmonia prawa i wolności, służby i władania”²⁰. Akt powołania, jaki przeżył uczeń, pieczętuje nauczyciel pogodnym stwierdzeniem: „Nigdzie nie jest tak łatwo zaprzyjaźnić się dwóm ludziom, jak przy muzykowaniu”²¹.

Innego rodzaju uniesień, choć równie szczęśliwych, doznaje podczas spotkania z wytęsknionym mistrzem bohater *Medicusa*, popularnej (w najlepszym znaczeniu tego słowa) przygodowej powieści Noaha Gordona²². Akcja tej medyczno-historycznej książki rozgrywa się w XI w. na terenie Anglii, Europy kontynentalnej i Persji. Jej bohater, angielski sierota Rob J. Cole, pragnie za wszelką cenę rozwijać swą wiedzę i swe umiejętności medyczne. Marzy, by uczyć się u najsłynniejszego lekarza swych czasów – perskiego uczonego, Ibn Siny, zwanego też Avicenną. Autor powieści,

¹⁸ J. Steinbeck, *Na wschód od Edenu*, przeł. B. Zieliński, Warszawa 1991, t. II, s. 43–44.

¹⁹ Zob. P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Książka nauczyciela*, kl. I, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, cz. 2, Kraków 2003, s. 198–200.

²⁰ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, przeł. M. Kurecka, Warszawa 1999, s. 60.

²¹ Tamże, s. 61.

²² N. Gordon, *Medicus*, przeł. E. Życińska, Katowice 1994.

rozumiejąc, że postać literacka powinna pokonać wiele trudności, zanim zrealizuje swój życiowy cel, dość wysoko zawiesił sobie i swemu bohaterowi poprzeczkę. Po pierwsze, należało przeprowadzić młodego Roba z Anglii do Isfahanu w Persji, gdzie Ibn Sina kierował szkołą medyczną i szpitalem. Podróż taka w XI w. musiała nastroić wiele trudności. Po drugie, młody adept musiał nauczyć się języka farskiego, którym mógłby się porozumieć z mistrzem. Znalezienie w Europie kogoś, kto swobodnie posługuje się tym językiem, musiało w XI w. stanowić prawdziwe wyzwanie. Po trzecie, Rob J. Cole powinien znaleźć sposób, by dumni ze swej nauki i kultury muzułmanie przyjęli niewiernego barbarzyńcę z dzikich krain do jednej ze swych najlepszych placówek medycznych. Przełamanie tak silnych barier kulturowych musiało w owych czasach graniczyć wręcz z cudem. Po czwarte wreszcie, nasz bohater powinien wykazać się nadludzką pracowitością i inteligencją, by przestudiować perskie księgi zawierające wiedzę niezbędną do ukończenia studiów w Isfahanie. Także i to wydawało się niemożliwością.

Jak się jednak łatwo domyślić, wszystkie trudności zostały pokonane i po dwóch latach niebezpiecznej wędrówki Rob J. Cole stanął twarzą w twarz z mistrzem. Pierwsze, zewnętrzne wrażenie nie było najlepsze: „Ibn Sina zrazu mocno go rozczarował. Jego czerwony turban medyka był wypłowiały, zwinięty niedbale, a durra nędzna i pospolita. Niski i łysiejący, miał bulwiasty sino pożyczony nos i pod siwą brodą zaczątek podbródka”²³. Po takim wstępie czekamy przewidująco na bardziej wnikliwy wgląd i zamknięcie porządnie przygotowanej konstrukcji myślowej i składowej przeciwstawieniem, w którym odkryte zostaną jakieś niezwykle przymioty mistrza. I doczekujemy się: „Wyglądał jak każdy starzejący się Pers, dopóki Rob nie zobaczył jego przenikliwych brązowych oczu, smutnych i spostrzegawczych, surowych i dziwnie żywych. Zaraz też pojął, że Ibn Sina widzi rzeczy niewidoczne dla zwykłych ludzi”²⁴.

Potwierdzeniem słuszności podjętej przez bohatera decyzji – to znaczy przedsięwzięcia niebezpiecznej wyprawy do odległej Persji – staje się unaocznienie medycznego kunsztu Avicenny. Mądrość i fachowość wielkiego lekarza dochodzą do głosu w scenie wystylizowanej na współczesny obchód lekarski, podczas którego profesor Ibn Sina autentyczną troskę o pacjenta łączy z profesjonalnym medycznym wywiadem i skuteczną diagnozą. Kiedy towarzyszący mu w obchodzie lekarze i studenci nie potrafią wyjaśnić, dlaczego chory poganiacz wielbłądów, Amahl Rahin, leczony na kamienie nerkowe, stracił apetyt, dlaczego ustały wypróżnienia i osłabło mu tętno, Ibn Sina wypytuje pacjenta o miejsce pochodzenia i zaleca natychmiastową zmianę diety tak, aby dostosować ją do zwyczajów żywieniowych chorego. Chwilę potem poganiacz ze smakiem zajada daktyle i popija ciepłe mleko.

Całą scenę kończy fachowy wykład mistrza, podszyty zdrową dawką lekarskiego sceptycyzmu i spuentowany ironicznym apelem:

Trzeba pamiętać o diecie ludzi, którzy są pod naszą opieką – tłumaczył Ibn Sina. – Przycho-
dzą do nas, ale nie stają się nami, a bardzo często nie jadają tego co my [...]. Mieszkań-
cy pustyni żywią się głównie zsiadłym mlekiem i innymi jego przetworami. Mieszkańcy
Dar ul-Maraz jedzą ryż i kaszę. Chorasaniecy nie chcą niczego prócz zupy zagęszczo-

²³ Tamże, s. 275.

²⁴ Tamże.

nej mąką. Hindusi żywią się grochem i innymi roślinami strączkowymi, oliwą i ostrymi przyprawami, ludzie z Transoksanii zaś głównie daktylami. Beduini przywykli do mięsa, mleka wielbłądziego i szarańczy. Ludzie z Gurganu, Ormianie i Europejczycy zwykli pić alkohol przy jedzeniu, a ich pożywieniem jest mięso krów i świń. – Ibn Sina zerknął na zgromadzonych wokół siebie mężczyzn. – Zmuszamy ich do różnych rzeczy, moi młodzi panowie, często nie potrafimy chorego uratować, a czasami nasze leczenie zabija. Nie trzymajmy ich więc przynajmniej o głodzie²⁵.

Spotkanie

Z przywołanych tu opowieści o mistrzu i uczniu wysnuć można głębszą refleksję na temat fenomenu spotkania²⁶ tych dwóch dopełniających się nawzajem osobowości. Obaj bowiem mają sobie coś do zaoferowania i obaj coś do zyskania. „W spotkaniu dochodzi do wymiany nadziei”²⁷ – pisze Wojciech Bonowicz, streszczając główny sens idei spotkania w filozofii Tischnera. Rozpoznanie to można odnieść także do spotkania mistrza z uczniem, choć autor *Filozofii dramatu* potrafił nadać temu zdarzeniu prawdziwie dramatyczny wymiar:

Mistrz pyta, a pytając, obiecuje prawdę. Zarazem jednak wytrąca z dotychczasowej sytuacji. Mistrz kwestionuje. Kwestionować znaczy: przeczyć obiecująco. Mistrz przeczy, wytrąca z samotności, z jednostronnego zachwytu światem, z przyzwyczajenia, ze świętego spokoju. To boli [...]. Aby odpowiedzieć, trzeba pokonać siebie [...]. Odpowiadając, trzeba wyjść z siebie. Ale: co otrzymam w zamian? Jak daleko będę musiał wędrować? Jak głęboko porzucić siebie. Nie wiem. Dlatego lękam się pytających, pomimo obietnic, jakie dają²⁸.

Mistrz jawi się jako „siewca niepokoju”²⁹ i ten, który „komplikuje osobowość”³⁰. Być może rację ma Tadeusz Sławek, twierdząc, że ostatecznie mistrz, podejmując z nami zwodniczą grę, „nie pokazuje nam niespotykanej, olśniewającej prawdy; mistrz pokazuje nam nas samych”³¹?

Taki właśnie, raczej gorzki, jest finał poszukiwań brata Wilhelma w *Imieniu róży*, który dociera ze swym uczniem do granic poznania i granic wiary. Adso, mocą decyzji autora przenoszącego w XIV w. postmodernistyczne aporie rozumu, odkrywa

²⁵ Tamże, s. 277.

²⁶ Kategoria spotkania (z Innym) mocno eksponowana jest w pedagogice dialogu, która chętnie odwołuje się do filozoficznych prac Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa, Paula Ricoeura – zob. *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa i D. Jankowska, Warszawa 2009. Na gruncie edukacji kulturowo-literackiej koncepcję tę rozwijają m.in.: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

²⁷ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność...*, s. 123.

²⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 102.

²⁹ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność...*, s. 120.

³⁰ J. Kurek, K. Maliszewski, *Koda (pracownia, mistrz, sacrum)*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 126.

³¹ T. Sławek, „Tęsknota za mistrzem”. *Za czym „tęsknimy”?*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 40.

paradoksy istnienia, sprzeczności związane z wyobrażeniem Boga jako bytu jednocześnie koniecznego i całkowicie wolnego oraz przerażające konsekwencje braku wyraźnego i powszechnie akceptowalnego kryterium prawdy³². „Rola Wilhelma – konkluduje Piotr Jakubowski – skończyła się przy trzasku płonącej biblioteki: ukazał Adso potęgę myśli ludzkiej, przestrzegł przed pułapkami, w jakie lubi ona wpadać i doprowadził do ostatecznych granic rozumu, u których człowiek dojrzewa w świetle swej własnej decyzji”³³.

Spotkanie, o którym tutaj mowa, bywa często przedstawiane w perspektywie metafory drogi, podróży oraz otwarcia³⁴. „Relacja ucznia do mistrza zrozumiała jest tylko w postawie *homo viator* – pisze Krzysztof Wieczorek – zakłada zatem pewien określony model człowieka jako podstawę do świadomego budowania własnej, dynamicznej tożsamości”³⁵. Jednak opowieść o chińskich mędrkach studiujących judaizm, aktywność poznawcza Sokratesa czy historia działalności i śmierci Jezusa przekonują, że także mistrz jest w drodze. Najważniejszy jest ten etap, który wraz z uczniem pokonują razem. Kto okaże się kim u kresu drogi? W nowotestamentowej opowieści Piotr odkrywa swoją słabość i swój upadek, gdy dociera do niego, że zaparł się mistrza.

Więź między nauczycielem a uczniem jest tym elementem, który najmocniej wyróżnia pojęcie mistrza na tle szeroko stosowanej kategorii autorytetu. Jakkolwiek bowiem pojęcia te w wielu aspektach wydają się pokrywać³⁶, to przecież autorytet może na nas oddziaływać także na dystans, z oddali, na podstawie naszej wiedzy na jego temat, kreowanej choćby przez media. Autorytet może również do nas przemawiać przez tytuł, funkcję społeczną czy władzę. Kategorii tej używamy też w odniesieniu do zagrożeń, jakie pojawiają się z chwilą bezrefleksyjnego podporządkowania się wpływom osób lub instytucji, które traktują nas instrumentalnie³⁷. Słowo „autorytet” nabiera wówczas złowieszczych konotacji.

Mistrz natomiast, w rozumieniu, które chciałbym tutaj propagować, ma zawsze wymiar głęboko osobowy, zaś kontakt z nim – charakter bezpośredniej interakcji. Nie może on zatem funkcjonować w relacji z uczniem jako byt zapośredniczony, jako wizerunek wzmacniany lub wprost konstruowany na użytek szerokiego grona odbiorców przez takie czy inne środki przekazu w wyniku świadomie użytych technik informacyjnych (czytaj: manipulacyjnych).

³² U. Eco, *Imię róży*, przeł. A. Szymanowski, Kolekcja „Gazety Wyborczej”, brak miejsca i daty wydania, s. 489.

³³ P. Jakubowski, *Nauczyciel a rozstaje dróg. Analiza relacji uczeń – mistrz w „Imieniu róży” Umberta Eco*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 41.

³⁴ Zob. K. Maliszewski, *Mistrz i nadzieja*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 44.

³⁵ K. Wieczorek, *Mistrzom podobni, lecz wierni sobie. O autonomii podmiotu relacji mistrz – uczeń*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 27.

³⁶ Zob. *O autorytecie...*

³⁷ Zob. S. Milgram, *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, przeł. M. Hołda, Kraków 2008. Anthony Storr, angielski psychiatra i pisarz, w pracy poświęconej postaciom (niekiedy bardzo niebezpiecznym dla otoczenia), które uzyskały status *guru*, uznaje autorytet za „istotny atrybut” tego typu osobowości (A. Storr, *Kolosalny na glinianych nogach. Studium guru*, przeł. J. Prokopiuk i P.J. Sieradzan, Warszawa 2009, s. 204).

Mistrz daje się poznać w działaniu, w umiejętności odnajdywania rozwiązania w sytuacji, gdy inni są bezradni. Uczeń ma wielokrotnie okazję weryfikować jego mistrzostwo. Obserwować mistrza przy pracy to przyjemność trojakiemu rodzaju – zawodowa (profesjonalizm, skuteczność, dostosowanie metod i narzędzi do zaistniałych okoliczności), estetyczna (piękno doskonałości, twórczy aspekt rozwiązywania problemu) i etyczna (przydatność społeczna, dobro, które mistrz czyni – czy to w zakresie nauki, doraźnej pomocy czy sztuki, wzbudzającej emocje i rozwijającej świadomość istnienia)³⁸.

Mistrz jest realną, żywą istotą. Ma swoje pragnienia i obawy, chwile zwątpień i niepowodzeń. Dlatego wolno mu szukać potwierdzenia swej wartości w oczach ucznia, gdy uświadamia sobie na nowo, jak rozległe są zasoby, którymi może i pragnie się dzielić. Ta potrzeba nie dotyczy jednak tylko zawodowej doskonałości; mistrz pragnie dzielić się także swym człowieczeństwem. Czesław Zgorzelski, pisząc o jednym ze swych mistrzów, Tadeuszu Makowieckim, zwrócił uwagę na ciepłe, troskliwe relacje profesora z jego najbliższym otoczeniem: „Wyrażała się w tym bodaj cała jego natura, otwarta ufnie wobec innych ludzi; a także prawdziwie humanistyczna potrzeba przyjaźni, wspólnego, kameralnego przeżywania świata i własnej egzystencji wraz z podobnie reagującą, czujną, refleksyjnie i emocjonalnie wrażliwością innego, zaprzyjaźnionego z nim człowieka”³⁹.

Mistrz poszukuje ucznia godnego siebie. Takiego, którego może pochwalić słowami Konfucjusza – „nigdy nie popełnił dwa razy tego samego błędu”⁴⁰. Irytuje go umysłowe lenistwo, gnuśność i tępota. „Nie udzielam nauk temu, komu nie zależy szczerze na nauczaniu się czegoś [...] – wyznaje ten sam Konfucjusz – Jeśli pokażę jeden narożnik, a uczeń nie potrafi znaleźć trzech innych, to przestaję mu udzielać wyjaśnień”⁴¹.

Sokrates i Jezus

Rozważając problem relacji mistrz – uczeń, nie można zignorować dwóch najmocniej utrwalonych w śródziemnomorskiej kulturze wzorców mistrzowskich – Sokratesa i Jezusa. Nawiasem mówiąc, w pierwszych wiekach chrześcijaństwa byli oni często ze sobą zestawiani:

Sokrates i Chrystus są razem przeciwstawiani religii greckiej (Justyn). „Istnieje tylko jeden Sokrates” (Tacjan). Orygenes dostrzega cechy wspólne Sokratesa i Chrystusa. Sokratejskie pojęcie niewiedzy jest przygotowaniem do wiary (Teoderet), jego samopoznanie jest drogą do poznania Boga⁴².

W obu przypadkach zdani jesteśmy na relacje zapośredniczone, jako że ani Sokrates, ani Jezus nie zostawili po sobie żadnych tekstów własnego

³⁸ Por. A. Nawarecki, *Maestro Opacki (o ekonomii podziwu)*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, s. 116–117.

³⁹ Cz. Zgorzelski, *Mistrzowie i ich dzieła*, Kraków 1983, s. 109.

⁴⁰ K. Jaspers, *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Warszawa 2000, s. 75.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 27.

autorstwa. Za to na temat obydwu bohaterów zapisano całe biblioteki, choć niekiedy z wątpliwym skutkiem. Dlatego Leszek Kołakowski, zatrzymując się nad postacią Jezusa, ironizuje:

O Jezusie przeczytać można, co się chce.

Na przykład, że nigdy nie istniał.

Albo że, owszem, istniał, lecz nie został ukrzyżowany; ktoś inny zawisł na krzyżu na jego miejscu.

Albo że, owszem, został ukrzyżowany, ale nie umarł, lecz ocknął się w grobie, skąd wyszedł, by umrzeć po kilku dniach.

Albo że razem z żoną swoją Marią Magdaleną wyemigrował do Marsylii i miał tam dzieci, z których potomstwa powstać miała dynastia Merowingów. [...]

Albo że był bytem bezcielesnym.

Albo że był homoseksualistą, a Jan Apostoł jego kochankiem.

Albo że był zarazem mężczyzną i kobietą.

Albo że należał do rewolucyjnej Nowej Lewicy⁴³.

Chcąc ukazać pierwszą z przywołanych postaci, Sokratesa, jako jednego z wielkich nauczycieli ludzkości, obdarzonych mistrzowskim autorytetem, warto odwołać się do rozważań cytowanego już wcześniej Karla Jaspersa. Niemiecki filozof przypomina, że istotą dialogu sokratejskiego jako metody filozofowania jest docieranie przez jednostkę do prawdy za pośrednictwem drugiego człowieka:

Aby zyskać jasność myśli, Sokrates potrzebował innych ludzi i był przekonany, że oni (przede wszystkim młodzież) również go potrzebują. Sokrates pragnął wychowywać. Wychowanie nie jest dla niego przypadkowym procesem wywoływanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie [...]. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami, na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi⁴⁴.

Odkrywanie prawdy wiąże się z odkrywaniem własnej niewiedzy i uwalnianiem się od wiedzy iluzorycznej⁴⁵. Tak oto świadomość ignorancji staje się punktem wyjścia, ale nie oznacza ona bynajmniej, że poznanie spłynie z zewnątrz za sprawą tego, który wie lepiej. Sokrates mówi wszak, że tylko pomaga wydobywać prawdę, która tkwi w człowieku, jak akuszerka pomaga rodzić ciężarnej. Używa także metafory „budzenia”:

Sokrates sam nic nie daje, lecz pozwala odkrywać swemu rozmówcy, uświadamiając pozornie wiedzącemu jego niewiedzę. Tym sposobem pozwala jemu samemu odkryć i wydobyć z przedziwnych głębin prawdziwą wiedzę, którą ów już posiadał, nie zdając

⁴³ L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, wybór i układ Z. Mentzel, Kraków 2009, s. 127.

⁴⁴ K. Jaspers, *Autorytety...*, s. 7.

⁴⁵ Tamże, s. 8–9.

sobie z tego sprawy. Mówi tym samym, że poznanie musi każdy osiągnąć sam z siebie; nie można go przekazać tak jak towar – można je tylko obudzić⁴⁶.

Oczywiście, można powątpiewać w skromność Sokratesa, gdy utrzymuje, że jest wyjąłowany z mądrości i „odbiera plody, ale sam nie rodzi”⁴⁷. Dialog w jego wydaniu często bowiem przypomina rozbudowany monolog, w którym repliki uczniów ograniczają się do potwierdzeń lub zaprzeczeń⁴⁸. Sokratejska heureza, w ramach której złożone pytania dzielone były na najprostsze, nie wymagała od współromówcy wielkiej samodzielności, ale sama w sobie stanowiła znakomity wzorzec metodologii poszukiwania wiedzy⁴⁹. Była lekcją – dla innych i przy udziale innych – którą Sokrates w każdym dialogu w mistrzowski sposób przeprowadzał.

Przy tym cechą wyróżniającą ateńskiego filozofa była jego bezpośredniość i bezpretensjonalność: „Sokrates spotyka się z innymi na równi z nimi. Nie chce czynić z nich uczniów, dlatego próbuje przewagę swej natury zneutralizować przez ironię skierowaną na siebie samego”⁵⁰. Jednak mimo tej autoironii i mimo całej rubasznosci, bohater *Dialogów* Platona pozostaje w naszej pamięci jako mistrz i wychowawca, dominujący nad swoimi uczniami przenikliwością i szlachetnością ducha, do ostatnich chwil otoczony przez ich wierne grono.

Równie fascynującym przykładem charyzmatycznego mistrza i nauczyciela jest Jezus. Tym, co odróżnia go od przywołanych wcześniej postaci rozmaitych mistrzów, jest jego młody wiek. Tej niedogodności zaradził św. Łukasz, opowiadając barwną historię o Jezusie, który jako dwunastolatek zawieruszył się rodzicom w Jerozolimie, by na trzeci dzień zostać odnaleziony w świątyni, gdzie jak równy z równym dysputował z uczonymi w piśmie⁵¹. Zdarzenie to stanowi swoistą rekompensatę względem młodego wieku Chrystusa; czyni go mędrce już w wieku dziecięcym, nadając dwunastolatkowi atrybuty przynależne starości – powagę, mądrość, akceptację i podziw.

Na tle ówczesnych znanych w Izraelu nauczycieli, takich jak Hillal czy Szamaj, wyróżniał się Jezus także tym, że nie założył szkoły⁵², nie nauczał „stacjonarnie”, np. nad rzeką (jak Jan nad Jordanem) i w ogóle nie przyjmował uczniów, ale sam ich wybierał, powoływał, czego nie czynił żaden *rabbi*⁵³. Jednocześnie Jezus „sam był

⁴⁶ Tamże, s. 10.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Celne uwagi na ten temat sformułował w trakcie konferencyjnej dyskusji dr Kordian Bakula.

⁴⁹ Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1990, t. I, s. 75–76.

⁵⁰ K. Jaspers, *Autorytety...*, s. 34.

⁵¹ Niemiecka teolożka, Uta Ranke-Heinemann, traktuje tę historię jako legendę, która w ramach tej samej Ewangelii według św. Łukasza pozostaje w sprzeczności z równie legendarnym wątkiem anielskiego zwiastowania (U. Ranke-Heinemann, *Nie i amen*, przeł. K. Toepflitz, Gdynia 1994, s. 59).

⁵² O. dr W.J. Szytk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, [w:] *Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza*, red. A.S. Jasiński i W.J. Szytk, Katowice Panewniki 2008, s. 141.

⁵³ Tamże, s. 129.

szkołą i programem nauczania”⁵⁴. Uczył sobą, własnym przykładem, nie rozdzielając głoszonych prawd od praktyki dnia codziennego. Działaniem i stylem życia prawdy te wyjawiał i potwierdzał.

Trzeba też przyznać, że Jezus stosował bardzo skuteczne w swej prostocie metody nauczania, wyprzedzając niejedną współczesną orientację edukacyjną. Formułował swe myśli w sposób obrazowy, stawiał rzeczowe pytania, posługiwał się przypowieściami⁵⁵, a więc opowiadał historie, które mogły wzruszać i które domagały się komentarza. Można zatem powiedzieć, że preferował konkret zamiast abstrakcji i opowieść w miejsce faktów lub definicji. Odwoływał się do spraw i problemów pozostających w zasięgu życiowego doświadczenia słuchających go uczniów (przypowieści rolniczo-pasterskie, o bogaczach i biednych, panach i sługach, relacjach rodzinnych, Żydach i Samarytanach itp.).

Tym samym stwarzał możliwość przeżywania opowieści, dbał o zaangażowanie emocjonalne słuchaczy. Jednocześnie, podążając od przykładu do reguły, stawiał pytania skłaniające do poszukiwania alegorycznego lub symbolicznego znaczenia przypowieści, stawiał problem i pomagał go rozwiązać (często finalnie Jezus sam wykladał paraboliczne sensy).

Wreszcie, jakby tego było mało, wysłał uczniów „na praktykę” (Mk 6, 6-13), a choć ich nie hospitował, z uwagą wysłuchał sprawozdania, gdy wrócili (Mk 6, 30).

Dług

Jerzy Jarzębski po śmierci Jana Błońskiego pisał o swoim mistrzu: „Ja mu zawdzięczam bardzo dużo, jestem jego dłużnikiem do końca życia. Ale uczyłem się od niego nie tyle przez wiadomości, co raczej przez żywy przykład, jak należy się zajmować literaturą i na nią patrzeć. Był dla mnie przede wszystkim wzorcem osobowościowym”⁵⁶. Świadomość, że wobec swych mistrzów pozostajemy zawsze w sytuacji dłużników, narasta z wiekiem. Pogłębia się też zrozumienie faktu, że kontynuując ich dzieło, umożliwiamy kulturową transmisję wartości, umiejętności, idei...

Dlatego warto dzisiejszej szkole stawiać pytania i wymagania – jak pielęgnować kult mądrości, jak podtrzymywać naturalne potrzeby poznawcze dziecka, jak dbać o aksjologię nieustannego rozwoju, jak zawiązywać przyjazne relacje między uczniem i nauczycielem? I jakie strategie edukacyjne pomogą osiągnąć pożądane efekty? Abyśmy zdobywania mądrości nie zastąpili gromadzeniem zapasów informacji i definicji w czasach, gdy informacja stała się najłatwiej dostępnym towarem; rozwijania ciekawości świata i mnożenia pytań na jego temat nie przekształcili w przyswajanie abstrakcyjnych treści już uporządkowanych przez profesjonalną naukę; wreszcie byśmy szlachetnego mitu samodoskonalenia i samopoznania nie zamienili w mitologię wyników osiągniętych na testach, sprawdzianach i egzaminach...

⁵⁴ Tamże, s. 132.

⁵⁵ Tamże, s. 134.

⁵⁶ *Jerzy Jarzębski o Janie Błońskim*, „Dziennik”, dodatek „Kultura”, 12 lutego 2009.

Master and teacher – the neglected archetype

Abstract

The author of *Mistrz i nauczyciel – zaniedbany archetyp* (*Master and teacher – the neglected archetype*) discusses the problem of the teacher-student relationship. As the reference point serve various realizations of this topic or motif known from belles-letters, biographies and autobiographies. References to symbolic, model characters embodying the personage of the master – Socrates and Jesus – are also used. Such approach allows demonstrating the level of difficulty connected with the realization of a similar model within the framework of institutionalized education.

That is why the author places the idealized picture of the master-student relationship within the sphere of positive, inspiring educational mythology and treats it as a useful indicative utopia. The myth belonging to the sphere of the private and collective mythology related to the concern for self-realization and development of one's own identity may serve as a system of indicative signs as well as be teacher's reference point in inconveniences of everyday work, generate a creative discomfort and stimulate to examinations and changes.