

# Eliza Czerka

---

## Rola mistrza w procesie wkraczania w dorosłość

---

Kultura i Edukacja nr 2, 29-39

---

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.



*Eliza Czerka*

## **ROLA MISTRZA W PROCESIE WKRACZANIA W DOROSŁOŚĆ**

---

Odnalezienie własnego Mistrza wydaje się być wyjątkowym darem losu. Wielu młodych ludzi szuka go nieprzerwanie, tułając się od jednego do drugiego idola, z których żaden nie potrafił odpowiedzieć na zasadnicze życiowe pytania. Jest to szczególnie bolesne, gdyż jak twierdzi Levinson<sup>1</sup>, znalezienie sobie mentora jest wyjątkowo ważnym zadaniem rozwojowym każdego młodego człowieka. We współczesnym świecie, który – jak dowodzi wielu badaczy<sup>2</sup> – naznaczony jest kryzysem autorytetów, rolę mentorów przejmują gwiazdy mediów albo tzw. eksperci, którzy będąc profesjonalistami w jakiejś dziedzinie, często nie posiadają życiowej mądrości koniecznej do pełnienia tej roli. Oparty na wzajemnym współodczuwaniu bezpośredni kontakt z mistrzem wyparty został przez oddziaływanie „amerykańskich naukowców”, którym można bezgranicznie ufać, przy jednoczesnym braku pytania o to, kim oni właściwie są? I chociaż prawdziwe jest przekonanie, że trudno być autorytetem w tak szybko zmieniającym się świecie, nikt nie zastąpi mistrzów w ich inicjacyjnej roli, o czym świadczą coraz częściej pojawiające się sygnały o problemach młodego pokolenia z realizowaniem zadań rozwojowych okresu dorosłości.

### **1. Mistrz inicjacji**

W kulturach pierwotnych wkroczenie w dorosłość rozpoczynało się od symbolicznego zerwania z rodzicami (przede wszystkim z matką). Mężczyźni jako przedstawiciele społeczności dorosłych, przy symulowanych krzykach kobiet, „uprowadzali” chłopców do samotni lub na pustkowie, gdzie poprzez ascezę dorastający mieli doznać oczyszczenia. Po okresie odosobnienia powracający do wioski neofici symulowali utratę pa-

---

<sup>1</sup> Za: Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 96.

<sup>2</sup> H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 1994.

mięci (nie poznawali krewnych ani przyjaciół) po to, aby podkreślić, iż zaczęli nowe życie<sup>3</sup>. Inicjacja dojrzałościowa dotyczyła wszystkich członków społeczności (choć inicjacje kobiet przebiegały mniej spektakularnie) i często miała charakter grupowy. Istniały również inicjacje indywidualne, dla wybranych, u których odkryto powołanie i wyjątkowe właściwości. Ten typ wtajemniczenia wiązał się z kontaktem z mistrzem. W społecznościach plemiennych funkcją mistrzów inicjacyjnych było edukowanie młodzieńców na pustkowiu, nauczanie ich archaicznych technik zbieractwa i łowiectwa<sup>4</sup>. Podobną funkcję nauczyciela pełnili mistrzowie w starożytnej Grecji (oczywiście filozofowie), którzy edukowali do życia obywatelskiego. Szkoły mistrzów, czyli platońska Akademia i Liceum założone przez Arystotelesa, miały na celu wykształcenie przyszłej elity. A jak dowodzi Eliade<sup>5</sup>, nawet majeutyka, przez którą Sokrates starał się „urodzić” nowego człowieka, miała swój prototyp w pracy mistrzów inicjacyjnych. I chociaż w starożytnej Grecji relacja mistrz–uczeń była przede wszystkim relacją między mężczyznami, nie brakowało również mistrzyń, wśród których wstąpiła się szczególnie Safona przygotowująca młode adeptki do życia świątynnego i rodzinnego.

Mistrz odgrywał szczególną rolę w kulturze judeochrześcijańskiej. Żydowski rabbi (dosł. mistrz), jako uczony w Prawie, poświęcał życie na nauczaniu w synagogach i gromadzeniu wokół siebie uczniów, których wychowywał w poszanowaniu Pisma. Funkcja rabbiego nie ograniczała się tylko do kształcenia, ale zawierała w sobie rolę doradcy w zakresie rozwiązywania problemów religijnych, jak i społecznych. Z kolei w religii chrześcijańskiej mistrz był bardziej przewodnikiem życiowym niż edukatorem i mimo iż Chrystus nazywany jest nauczycielem, relacja między Nim a Jego uczniami opierała się bardziej na specyficznej więzi emocjonalnej (sługi i Pana) niż na przekazywaniu i pobieraniu nauk<sup>6</sup>. Podobnie jeżeli chodzi o Jana Chrzciciela czy Pawła z Tarsu – uważanych za chrześcijańskich mistrzów.

Przytoczone przykłady mogłyby sugerować, że mistrz przede wszystkim przekazuje wiedzę o sacrum, czyli odgrywa istotną rolę we wtajemniczeniu religijnym, jednakże odniesienia do obrzędów inicjacyjnych widoczne były także w ceremoniale korporacji rzemieślniczych, kiedy to nowicjusz przy mistrzu uczył się rzemiosła, tradycji korporacji i symbolizmu sztuki, a na końcu składał przysięgę milczenia<sup>7</sup>.

Obecnie rola mistrza, prawdopodobnie ze względu na desakralizację życia codziennego, znacznie się zawężyła i obejmuje przede wszystkim sferę „doradztwa zawodowego”, jednakże tym, co odróżnia mistrza od przeciętnego nauczyciela, jest oddziaływanie tego pierwszego na wychowanka całą swoją osobowością i systemem wartości. Tak więc oddanie się pod opiekę mistrza polega „na uznaniu jego kompetencji, wiedzy,

<sup>3</sup> M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Kraków 1997, s. 105.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 165.

<sup>6</sup> E. Zawiszewski, *Instytucje biblijne*, Pelplin 1995, s. 643.

<sup>7</sup> M. Eliade, op.cit., s. 173.

doświadczenia, mądrości, inteligencji, a także walorów moralnych (wiarygodności, bezinteresowności, prawdomówności, odwagi, szlachetności, altruizmu, dobroci, godności, zgodności postępowania z wyznawanym i komunikowanym systemem wartości)<sup>8</sup>. Należy pamiętać, że mistrzem można być dla kogoś. Autorytet to nie tylko człowiek kompetentny, ale także „skłonny przedkładać dobro wspólne nad własny interes”<sup>9</sup>. Pomimo całego prestiżu i uznania, jakim cieszy się osoba mistrza, nie może być on postacią posągową, oddaloną od innych, przeciwnie, musi być osobą szukającą kontaktu z uczniem i próbującą ten kontakt podtrzymać. Jak trafnie zauważa ks. J. Tarnowski<sup>10</sup>, wypowiadając się na temat mistrzostwa nauczycieli, pomimo posiadania zawodowych kwalifikacji większość nauczycieli ma problemy z komunikacją interpersonalną. Nieumiejętność kontaktowania się z dziećmi utrudnia ich uczenie, a tym samym wprowadzanie w tajniki życia. Wydaje się, że właśnie pogorszenie się jakości kontaktów interpersonalnych we współczesnym świecie stanowi główną przyczynę zaniku inicjacyjnego charakteru relacji mistrz–uczeń.

## 2. Mistrz jako Inny

Tak jak w czasach minionych kontakt z mistrzem nadal służy wtajemniczeniu wychowanka w meandry dorosłego życia. Mistrz jest „tym, który wie”, a więc jego wiedza wykracza poza doświadczenie przeciętnego człowieka. Adept sztuki życia zaczyna szukać mistrza wtedy, kiedy najbliższe otoczenie nie potrafi już odpowiedzieć na nurtujące go pytania. Tak więc potrzeba kontaktu z mistrzem rodzi się z klęski autorytetu rodziców. Pójście za mistrzem to (symboliczne) zerwanie z rodzicami.

Mistrz pociąga swoją wiedzą, profesjonalizmem, co nie oznacza, że jest tylko i wyłącznie ekspertem w jakiejś dziedzinie. Ważną cechą mistrzostwa jest umiejętność emanowania stylem pracy i życia, rozpościerania pewnej specyficznej aury twórczej, która potrafi „zarazić” innych<sup>11</sup>. Młody człowiek porażony fascynacją mistrzem wchodzi z nim w relację zależności. Jest to konieczne, gdyż mistrz ma być tym, który prowadzi, dlatego trzeba mu zaufać. Stąd też relacja z mistrzem rodzi silne emocje, zwłaszcza wtedy, kiedy do jego uznania pretendują jeszcze inni uczniowie. Zresztą walka o względy mistrza jest szczególnie trudna, gdyż nie może on zostać (roz)poznany. Można próbować tworzyć jego różne wizje, tłumaczyć zachowania, ale najczęściej jako ten, który przekracza nasze możliwości pojmowania, jest niezrozumiały. Dzieje się tak

---

<sup>8</sup> M. Golka, *Kryzys autorytetów w cywilizacji współczesnej*, „Przegląd Socjologiczny” 2003, nr 52, s. 54.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> E. Osewska, *Wołanie o mistrza (wywiad z J. Tarnowskim)*, „Więź” 1995, nr 12, s. 81–95.

<sup>11</sup> L. Witkowski, *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji [w:] Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepański, Słupsk 2001, s. 10.

dlatego, że mistrz funkcjonuje w formie Mistrza, co niekoniecznie musi oznaczać, że jest nieautentyczny. Przypuszczalnie prawdziwi Mistrzowie tworzą sobie swoją własną formę, która często może wyrażać się w pewnej ekscentryczności czy też dziwaczności zachowania. Dlatego czasami mistrz wręcz szokuje swoją postawą czy sposobem myślenia. W związku z tym nie zawsze musi budzić sympatię czy uwielbienie, ale z pewnością budzi podziw.

Rozterki dotyczące kontaktu z mistrzem przedstawia bardzo dobrze historia relacji Wilhelma z Baskerville i jego ucznia Adso z Melku, bohaterów *Imienia róży* Umberto Eco: „Nie wiedziałem wtedy, czego brat Wilhelm szuka i prawdę mówiąc nie wiem tego po dziś dzień, a przypuszczam też, że i on nie wiedział, jedynym bowiem pragnieniem, jakie nim kierowało, było pragnienie prawdy [...]. Jego misja pozostała mi nieznaną przez cały czas podróży, a on też o niej nie mówił. Już raczej dzięki urywkom rozmów [...] wyrobiłem sobie niejasny pogląd na naturę jego zadania”<sup>12</sup>.

Adso nie tylko niewiele wie o wspólnej misji, ale także nie potrafi wyjaśnić przyczyn zachowania swojego mistrza, którego zaciekawienie uważa początkowo za „namiętność pożądlivej duszy”. Nie może także zrozumieć pewnych niekonwencjonalnych zachowań Wilhelma, które postrzega jako wykroczenia przeciwko zakonnej regule. Jednak charyzma mistrza jest na tyle silna, że uczeń przy nim trwa. A wytrwać jest niezwykle ciężko, głównie z tego powodu, że „terminowanie” wiąże się z trudem i cierpieniem. Mistrz niejednokrotnie obarcza ucznia obowiązkami, które przekraczają jego możliwości. Zabieg ten, jak dowodzi Witkowski<sup>13</sup>, „ma na celu pokazanie [przez mistrza – E. Cz.] własnego trudu i wysiłku w podążaniu obraną drogą”. Pełni więc funkcję wychowawczą. Relacja wychowawcza, która może zaistnieć między mistrzem a uczniem, zbliżona jest do niemieckiego XIX-wiecznego ideału wychowania, określanego jako *Bildung* (czynność tworzenia, kształtowania, nadawania formy). Jak dowodzą Janion i Żmigrodzka, analizując koncepcję wychowania przedstawioną przez Goethego w *Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, „*Bildung*, to nie tylko przekazywanie zasobu wiedzy ogólnej czy zawodowej [to także – E. Cz.] proces kształtowania charakteru, postawy moralnej młodego człowieka, jego wrastania w kulturę i dojrzewania do pełnienia różnorodnych ról społecznych”<sup>14</sup>. „Prowadzenie” przez mistrza ma charakter całościowy i wykracza daleko poza tę relację, gdyż wiedza przez niego przekazana powinna być przekształcona przez wychowanka w zasób własnych przekonań i sądów, a system wartości, w który wprowadza nauczyciel, powinien zostać uwewnętrzniony<sup>15</sup>. Korzystanie z dorobku intelektualnego mistrza nie polega więc na powielaniu jego nauk, ale na uczynieniu z nich podstawy, podbudowy pod własny, niezależny system przekonań. Coraz bardziej poszerzający się margines autonomii oddany uczniowi

<sup>12</sup> U. Eco, *Imię róży*, Warszawa 1987, s. 18–19.

<sup>13</sup> L. Witkowski, op.cit., s. 17.

<sup>14</sup> M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania*, Kraków 1998, s. 51–52.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 55.

prowadzi z czasem do przekształcenia relacji zależności w sytuację, w której mistrz staje się towarzyszem ucznia (nie partnerem). Przejście do tego typu relacji jest zresztą sprawdzianem dla mistrza – czy doceni inwencję ucznia i nie przytłoczy go swoim autorytetem? Czy będzie potrafił czasem zrezygnować z asekurowania ucznia, aby ten sam doszedł do pewnych prawd?

Jan A. Kłoczowski wyróżnia dwa typy mistrzów – mistrza otwierającego i mistrza zwieńczającego. Mistrz otwierający to ten, który inicjuje, wprowadza na nowe obszary. Niekoniecznie musi prowadzić ucznia w dalszej drodze, w zasadzie wystarczy, jak pokaże mu nową perspektywę świata. Takimi mistrzami są reformatorzy, innowatorzy, którzy pokazują nowe drogi, niekiedy całej ludzkości (Kłoczowski podaje przykład świętego Franciszka). Z kolei mistrz zwieńczający towarzyszy wychowankowi w dojrzewaniu. Taki mistrz „uporczywie uczy rzemiosła [...], otwierając młodemu człowiekowi drogę do trudnego zmagania się ze sztuką, niezależnie od tego, czy jest to rzemiosło w dosłownym sensie tego słowa, czy też w przenośnym, jak to odnosimy do pracy czysto intelektualnej”<sup>16</sup>. Mistrz zwieńczający nie tylko poszerza horyzonty, ale także wskazuje drogi, którymi adept ma podążać w stronę poznania. Pozwala również opanować chaos wieku młodzieńczego i zdobyć pewność, iż idziemy we właściwym kierunku. W taki sposób odkrycie swojej mistrzyni – Marii Janion – opisuje Kazimiera Szczuka: „Przeżyłam kilka takich lat, kiedy nie wiedziałam zupełnie, w którą stronę popłynie moje życie. Przeciągałam studia i szkołę w nieskończoność [...]. Przełom nastąpił, kiedy trafiłam na seminarium prof. Marii Janion na polonistycie. Nagle poczułam, że jestem na swoim miejscu. Skończyłam pracę magisterską i zdobyłam pierwszą nagrodę w ogólnopolskim konkursie”<sup>17</sup>.

„Pewność” uzyskana od mistrza nie ma bynajmniej charakteru ostatecznego i nie opiera się na jedynej „właściwej” wizji świata. Prawdziwy mistrz ma świadomość zmieniających się bardzo szybko warunków życia, dlatego swoją naukę opiera na zasadach. Etyka, jaką przekazuje mistrz, jest „etyką charakteru” w odróżnieniu od „etyki osobowości”, która skupia się na zewnętrznych aspektach zachowania<sup>18</sup>.

### 3. Mistrz jako „człowiek ukończony”?

W rozmowie-wywiadzie z Dominique de Roux Witold Gombrowicz używa następującego sformułowania: „Jestem kimś, zrobiłem siebie”<sup>19</sup>. Stwierdzenie to niesie za sobą możliwość nadania sobie ostatecznej formy, zakończenia procesu tworzenia Ja. Potocz-

<sup>16</sup> J. A. Kłoczowski, *W poszukiwaniu mistrza*, [www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm](http://www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm).

<sup>17</sup> A. Prokopowicz, *Mocne ogniwo feminizmu (wywiad z Kazimierą Szczuką)*, „Sukces” 2004, nr 1, s. 40.

<sup>18</sup> R. S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Warszawa 2003, s. 14–15.

<sup>19</sup> D. de Roux, *Rozmowy z Gombrowiczem*, Paryż 1969, s. 134.

nie „człowiekiem ukończonym” jest mistrz, gdyż w mniemaniu wielu osób jest to ktoś, kto odkrył tajemnicę egzystencji, a więc zakończył swój rozwój. Wydaje się nawet, iż jedynie taki człowiek ma prawo nauczać innych. Tymczasem L. Witkowski paradoksalnie twierdzi, że „mistrz nie może być dorosły”, przez co rozumie postulat, by mistrz nie zastygał [...], nie zamykał się w swojej postawie ustanawiającej kanon<sup>20</sup>. Jest to nie do pogodzenia z obowiązującą w naszym społeczeństwie i dającą poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa wizją dorosłości jako ostatecznej pewności. Dorosłość często utożsamiana jest z dojrzałością, czyli osiągnięciem pewnej wewnętrznej integracji psychicznej obejmującej sferę intelektualną, uczuciową, społeczną i moralną. Jednak czy te dwa pojęcia muszą być tożsame? W ujęciu prakseologicznym dorosłość jest kategorią społeczną. Osiągnięcie statusu dorosłego to zdobycie członkostwa w systemie społecznym, a co za tym idzie wypełnianie określonych społecznych zadań. Jak dowodzi w dyskusji nad dorosłością M. Piłśniak<sup>21</sup>, „dorosłość jest pewną rolą społeczną, podobnie jak rola żołnierza, który musi być zdolny do wykonywania rozkazów, bo kiedy próbuje działać po swojemu, wprowadza destrukcję. Człowiek dorosły jest w stanie się zdecydować na wejście w konieczną rolę w imię uznawanych wartości”. Bycie dorosłym, w tym ujęciu, to działanie na rzecz społecznego dobra, czyli kierowanie się grupowym konformizmem. Natomiast dojrzałość jest cechą, która nie musi być związana z wypełnianiem określonej społecznej roli. Nie jest z pewnością związana także z dorosłością rozumianą jako osiągnięcie określonego wieku metrykalnego. Z doświadczenia historycznego wiemy, że dojrzałi stają się ludzie po traumatycznych przejściach, czyli ci, którzy w pewnym momencie musieli odrzucić złudzenia i otworzyć się na rzeczywistość taką, jaka ona jest, a może raczej taką, jaką może się nam ona objawić. Dojrzałość zatem to otwartość na to, co przyniesie życie, i świadomość tego, że sami siebie możemy jeszcze wielokrotnie zaskoczyć. Jak to opisuje Piłśniak<sup>22</sup>: „Człowiek prawdziwie dojrzały jest otwarty naprawdę, a to znaczy, że nie zatrasnął w sobie żadnej furtki poszukiwań. Właśnie po to był mu potrzebny cały proces dojrzewania, nauka radzenia sobie z samym sobą, żeby mógł pozostać otwarty”. Natomiast „człowiek dorosły może bronić swoich wyborów, swoich poglądów politycznych czy dorobku naukowego, nawet jeżeli nie jest zupełnie pewien ich słuszności, bo chce zostać partnerem wnoszącym coś do dyskusji”<sup>23</sup>. O ile dorosłość jest wejściem w społeczną rolę (także świadomym i uzasadnionym), o tyle dojrzałość może oznaczać zdolność do wyjścia z roli. Osoba dorosła, ale niedojrzała, w większym stopniu będzie skłonna podlegać społecznej presji związanej z utrzymaniem *status quo*. Nie oznacza to oczywiście, że

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>21</sup> M. Piłśniak, *Dorośle dzieci? (Dyskusja z udziałem A. Radziwiłł, J. Hołówki, M. Piłśniaka oraz A. Karoń-Ostrowskiej)*, „Więź” 2003, nr 12, s. 22.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>23</sup> Ibidem.

dorosłość i dojrzałość wzajemnie się wykluczają. Jednak w kontekście rozważań Witkowskiego mistrz jest niedorosły w tym sensie, że nie tworzy jedynej, fundamentalnej wizji świata. Jest otwarty i elastyczny. Nie jest „skończony”, tylko „staje się”. Jak zatem pogodzić wizję mistrza nieustannie tworzącego siebie ze wzorcem osobowym wychowawcy, jakim powinien być dla swojego ucznia? Jak dowodzi M. Maciejewska<sup>24</sup>, „spotkanie Mistrza z Uczniem tworzy pewną przestrzeń poznawczą, estetyczną i moralną. Podstawą przestrzeni moralnej staje się intuicyjnie wyczuwana lub świadomie podejmowana odpowiedzialność”. Jest to przestrzeń subiektywna, w ramach której mistrz przekazuje uczniowi tyle, ile uważa za stosowne. Nie wzbudza u ucznia relatywizmu poznawczego czy braku zaangażowania. Jego przekazy mogą być jednoznaczne, co nie oznacza, że w odpowiednim czasie nie zostaną zweryfikowane. Wydaje się, że prawdziwy Mistrz przekazuje wiedzę dostosowaną do poziomu rozwoju poznawczego wychowanka i jego rozumienia rzeczywistości. Nieustannie poznawanie siebie przez mistrza nie oznacza także, że jest on człowiekiem bez tożsamości. Według Kłoczowskiego<sup>25</sup> mistrzem jest ten, kto jest pewny tego, co osiągnął, i kto panuje nad sobą (co nie oznacza, że musi panować nad warunkami zewnętrznymi). Zatem mistrz jawi się jako osoba „będąca w drodze”, która jednocześnie jest świadoma tego, kim jest i co osiągnęła. Dlatego też relacja Mistrz–Uczeń nie jest linią prostą, a bardziej labiryntem, w którym niejednokrotnie trzeba się zatrzymać, aby zdecydować, w którą stronę iść, a czasem zawrócić, kiedy wybrało się błędną drogę.

#### 4. Uwolnienie się od Mistrza

Relacja między Mistrzem a Uczniem jest relacją wychowawczą. Wychowanie jako działanie intencjonalne zawiera w sobie plan wychowawczy, który powinien prognozować rozwój wychowanka, jak również określać moment zakończenia tego procesu. Nie zawsze można precyzyjnie przewidzieć, kiedy obopólne zobowiązania tracą rację bytu, niemniej jednak mistrz powinien mieć świadomość tego, że uczeń w pewnym momencie wybierze własną drogę.

Zdarza się jednak, że wspólna relacja przeobraża się w uwiedzenie<sup>26</sup>, kiedy to mistrz odkrywa w sobie pokusę bycia podziwianym, a uczeń staje się wyznawcą mistrza i jego wierną kopia. Groźba uzależnienia pojawia się wtedy, kiedy „mistrz jest przeświadczony o tym, że posiada wiedzę na temat siebie i drugiego, co jest rezultatem potrzeby

---

<sup>24</sup> M. Maciejewska, *Odpowiedzialność moralna nauczyciela-mistrza* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji...*, op.cit., s. 39.

<sup>25</sup> J. A. Kłoczowski, *W poszukiwaniu...*, op.cit.

<sup>26</sup> L. Witkowski, op.cit., s. 14.



wywierania wpływu<sup>27</sup>. Postulat utrzymania przez mistrza swojej „niedorobłości” nie wydaje się więc bezpodstawny. Można powiedzieć, że prawdziwy mistrz nie kreuje siebie tylko po to, aby zyskać uwielbienie ucznia. Jak dowodzi psychoterapeuta Wojciech Eichelberger<sup>28</sup>, prawdziwy mistrz, w odróżnieniu od fałszywego, nigdy nie poszukuje uczniów. Na uzasadnienie tej tezy autor podaje przykład pierwszego patriarchy zen Bodhidharmy, który „miał jednego ucznia, a i to tylko dlatego, że ten nie dał się przepędzić”. Z drugiej strony, istotne wydają się również rzeczywiste przesłanki skłaniające ucznia do poszukiwania mistrza. Zdaniem Barbary Skargi<sup>29</sup> ludzie żyjący współcześnie poszukują autorytetu z „poczucia lęku, niepewności co do własnego życia [...]. Myśląc o drogach wybawienia, szukamy przewodnika, kogoś, kto by pokazał, co czynić należy, kogoś, kto by stan rzeczy rozjaśnił, poprowadził, a przynajmniej wskazał kierunek”.

Zbyt wielu ludzi oczekuje, że na swojej życiowej drodze znajdą kogoś, kto będzie ich ochraniał i w jego chwale będą mogli się pławić. Dlatego przy dużych chęciach i potrzebie posiadania autorytetów prawdziwych mistrzów odnajdą ci, dla których posiadanie mistrza nie jest celem samym w sobie, a jedynie początkiem drogi do poznania prawdy. Parafrazując słowa Anthoniego de Mello, będą to ci, którzy będą chcieli się wyleczyć, a nie tylko ukoić nieprzyjemne objawy choroby.

Tak więc rolą mistrza jest doprowadzenie do sytuacji, w której uczeń odkryje w sobie wiedzę, a nawet, w jakimś sensie, przekroczy swojego nauczyciela poprzez krytyczne ustosunkowanie się do jego nauk. W związku z tym cel oddziaływania wychowawczego zostaje osiągnięty dopiero wtedy, kiedy uczeń, uruchamiając własne niezależne myślenie, zweryfikuje nauki mistrza. Według Habermasa uczeń poprzez swoją refleksję może przełamać dogmatyczne siły, które zostały mu wpojone przez nauczyciela<sup>30</sup>. Dlatego w takim znaczeniu autorytet i poznanie nie idą ze sobą w parze<sup>31</sup>. Wyzwolenie ucznia ku prawdzie jest więc w jakimś stopniu klęską autorytetu. Adso z Melku traci mistrza w momencie, kiedy Wilhelm nie potrafi ani zaprzeczyć, ani potwierdzić prawdziwości pierwszego postawionego przez Adso teologicznego wniosku<sup>32</sup> i odpowiada swojemu sekretarzowi pytaniem na pytanie: „Jakże uczony mógłby przekazywać nadal swoją wiedzę, gdyby odpowiedział twierdząco na twoje pytanie?”<sup>33</sup>. Sposób postawienia

---

<sup>27</sup> A. Doda, *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 185.

<sup>28</sup> R. Arendt-Dziurdzikowska, *Kto jest mistrzem? (Rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem)*, „Zwierciadło” 2003, nr 2.

<sup>29</sup> B. Skarga, *Co nam po autorytetach?*, „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 7.

<sup>30</sup> Gdyż nawet najbardziej postępowy Mistrz jest zawsze nośnikiem tradycji.

<sup>31</sup> Za: A. Szahaj, *Moc refleksji a siła tradycji autorytetu i przesądów: prezentacja polemiki między J. Habermasem i H. G. Gadamerem*, „Studia Metodologiczne” 1990, nr 25, s. 206.

<sup>32</sup> Adso wypowiada wniosek teologiczny o ograniczoności Boga.

<sup>33</sup> U. Eco, *op.cit.*, s. 568–569.

pytania przez Adso dowodzi jego dojrzałości, tak więc cel nauki został osiągnięty, a udzielenie odpowiedzi przez Wilhelma w zasadzie nie ma już znaczenia. Ich drogi się rozchodzą.

Dopiero po zerwaniu kontaktu mistrza z uczniem możliwe jest dostrzeżenie rzeczywistej funkcji, jaką mistrz pełnił w tej relacji – a mianowicie sługi, który dzieli się swym doświadczeniem po to, aby doprowadzić ucznia do odkrycia nowych obszarów. Mistrz pobudza, cytując za Kłoczowskim<sup>34</sup>: „Mistrzem jest ten, kto potrafi przełamać niewiarę w to, że jest możliwe inne życie niż tylko przeciętne. Mistrzem jest ten, kto potrafi obudzić – przynajmniej aspirację do życia bardziej twórczego i wykraczającego poza przyjęte standardy”.

Tak więc oddziaływanie Mistrza powinno przyczynić się do wyrobienia u wychowanka potrzeby samodzielności i niezależności. Zbyt wielu pojawia się jednak ostatnio pseudomistrzów, dla których wychowanie to nie nauka krytycznego myślenia, tylko rządzenie uczniami na zasadzie autorytarnego dogmatyzmu<sup>35</sup>. Racjonalny wydaje się więc pogląd, że nie mistrzem, a agitatorem jest ten, kto twierdzi, że ma monopol na głoszenie Prawdy. Mistrz powinien doprowadzić do takiej sytuacji, że uczeń zostanie, dosłownie i w przenośni, „uwolniony” i stanie się autonomiczną osobą, która nie będzie już potrzebowała przewodnika, tylko sama będzie potrafiła rozstrzygać dylematy swojego życia. W tym znaczeniu mistrz wprowadza ucznia w dorosłość. Człowiek dorosły (i przede wszystkim dojrzały) nie potrzebuje mistrza, gdyż zdobywa świadomość tego, że każdy, nawet największy autorytet, nie jest wszechwiedzący. Osoba dojrzała przesuwa akcenty z wiary w mądrość innego na wiarę w samego siebie, w wiarę własnego rozumu. Jak to wyjaśnia, mówiąc o sobie, B. Skarga<sup>36</sup>: „Sama nie mam autorytetów i ich nie lubię. Wydaje mi się, że w stosunkach międzyludzkich wystarczy wzajemny szacunek – Kantowskie poszanowanie godności. Sądzę też, że należy, tak jak to uczynił św. Augustyn, rozum przeciwstawić autorytetowi. Tylko rozum powinien mieć autorytet, on rzadziej zwodzi”.

Posługując się terminologią E. Fromma<sup>37</sup>, proponuję, żeby przez dorosłość (i dojrzałość) rozumieć przejście od autorytetu zewnętrznego do autorytetu wewnętrznego, będącego swoistym sumieniem podpowiadającym jednostce, jak kierować własnym życiem. Wydaje się, iż jedynie znalezienie pewności w sobie gwarantuje człowiekowi zachowanie suwerenności i pozwala na dalszy rozwój.

---

<sup>34</sup> J. A. Kłoczowski, op.cit.

<sup>35</sup> M. Golka, op.cit., s. 61.

<sup>36</sup> B. Skarga, op.cit.

<sup>37</sup> L. Golka, op.cit., s. 63.

## 5. Konkluzja

W kontekście powyższych rozważań pojawia się problem, czy mistrz jest współczesnemu człowiekowi potrzebny? Czy wie więcej, skoro tak samo jak inni uczestniczy w szybko zmieniającej się rzeczywistości? Według słów Gadacza<sup>38</sup>, mistrzowie są potrzebni tam, gdzie przyjmuje się platoński obraz świata. Jest to świat, w którym prawda, dobro i piękno są stopniowalne aż do samej idei, coś jest zatem lepsze od czegoś i piękniejsze, a obok wiedzy istnieje mądrość pomagająca odróżnić to, czemu warto poświęcić życie, od tego, czemu nie warto. Współczesny świat, w którym wszystko potrafi być oceniane na zasadzie dychotomii OK – nie OK, niekoniecznie mieści się w tej definicji. Nie oznacza to jednak, że mistrz jest niepotrzebny. Być może nie jest on już w stanie przekazywać najnowszej wiedzy, ale głównym jego zadaniem jest wprowadzenie wychowanka w świat wartości. W tym znaczeniu jest inicjatorem. Mistrz pozwala zrozumieć, że pomimo tego, iż wiele dróg może prowadzić do prawdy, dobra i piękna, nie oznacza to równości prawd, dóbr i piękna<sup>39</sup>. Być może takiej umiejętności stopniowania wartości można nauczyć się w toku zdobywania życiowego doświadczenia, ale duża liczba osób szukających wsparcia w sektach i grupach terapeutycznych wskazuje na to, że nie jest to takie łatwe i że potrzeba posiadania mistrza jest cały czas aktualna.

## LITERATURA:

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 1994.
- Arendt-Dziurdzikowska R., *Kto jest mistrzem? (Rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem)*, „Zwierciadło” 2003, nr 2.
- Covey R. S., *7 nawyków skutecznego działania*, Warszawa 2003.
- Doda A., *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.
- Eco U., *Imię róży*, Warszawa 1987.
- Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Kraków 1997.
- Gadacz T., *W poszukiwaniu utraconego mistrza*, „ResPublica Nowa” 2002, nr 11.
- Golka M., *Kryzys autorytetów w cywilizacji współczesnej*, „Przegląd Socjologiczny” 2003, nr 52.

---

<sup>38</sup> T. Gadacz, *W poszukiwaniu utraconego mistrza*, „ResPublica Nowa” 2002, nr 11.

<sup>39</sup> Ibidem.

- Janion M., Żmigrodzka M., *Odyseja wychowania*, Kraków 1998.
- Kłoczowski J. A., *W poszukiwaniu mistrza*, [www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm](http://www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm).
- Maciejewska M., *Odpowiedzialność moralna nauczyciela-mistrza* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepańska, Słupsk 2001.
- Osewska E., *Wołanie o mistrza* (wywiad z J. Tarnowskim), „Więź” 1995, nr 12.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Piłśniak M., *Dorośle dzieci?* (Dyskusja z udziałem A. Radziwiłł, J. Hołówiki, M. Piłśniaka oraz A. Karoń-Ostrowskiej), „Więź” 2003, nr 12.
- Prokopowicz A., *Mocne ogniwo feminizmu* (wywiad z Kazimierą Szczuką), „Sukces” 2004, nr 1.
- Roux D. de, *Rozmowy z Gombrowiczem*, Paryż 1969.
- Skarga B., *Co nam po autorytetach?*, „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 7.
- Szahaj A., *Moc refleksji a siła tradycji autorytetu i przesądów: prezentacja polemiki między J. Habermasem i H. G. Gadamerem*, „Studia Metodologiczne” 1990, nr 25.
- Witkowski L., *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepańska, Słupsk 2001.
- Zawiszewski E., *Instytucje biblijne*, Pelplin 1995.