

Andrzej Olubiński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Czy współczesne uniwersytety potrzebują autorytetu mistrza?

### Do contemporary universities need authority of the master?

**ABSTRACT:** The main aim of the paper is to discuss a problem of the role of and the need for an "institution" of the master at academy. In the introductory part of the article the author claims that the main purpose of a contemporary so-called "enterprising university" is to prepare students for playing the roles of producers and consumers. In consequence, such a university eliminates a person of the master as an educator taking care of the students' multilateral development, particularly the ethical character, from the academy. On the other hand, the author raises a question of the need for a person of the master to return to the academy, the master as a real authority and role model present in a complex process of humanistic education. The subsequent part of the paper contains biographical memories of the author describing complex contexts of his own Encounters and Dialogues with the Master. The author concludes with rather pessimistic reflection on the negative models of the contemporary masters imposed by the business-oriented media. The final part of the paper can be treated as an attempt to return to the classical model of the master as a person who is necessary for an authentic realization of the humanistic mission of the academy viewed as the environment preparing young people for responsible work and life.

**KEYWORDS:** Master in a mission of the scientist and pedagogue, "enterprising university" as anti-pedagogical and unfriendly for the masters environment, an example of phenomenology of Encounters and Dialogue with the authentic master, negative models of the contemporary masters, towards the academy with the masters.

**STRESZCZENIE:** Głównym przedmiotem zawartych poniżej rozważań jest próba refleksji nad problemem roli oraz ewentualnej potrzeby „instytucji” mistrza na uczelni wyższej. Na wstępie autor stawia tezę, iż

funkcjonujący obecnie tzw. „przedsiębiorczy uniwersytet” edukujący studentów głównie do ról producentów oraz konsumentów, eliminuje postać mistrza jako wychowawcy dbającego o wielostronny rozwój osobowości, w tym szczególnie etycznego charakteru. Z drugiej strony autor stawia pytanie odnoszące się do potrzeby powrotu do osoby mistrza na uczelni, jako realnego autorytetu do twórczego naśladowania w złożonym procesie humanistycznej edukacji. Kolejnym fragment tekstu odnosi się do biograficznych wspomnień autora opisującego złożone konteksty jego własnych Spotkań oraz Dialogów z Mistrzem. Tekst kończy pesymistyczna refleksja na temat na ogół złych wzorów współczesnych mistrzów, narzucanych najczęściej przez biznesowe media. Zakończenie artykułu stanowi swoistą próbę powrotu do klasycznego wzoru mistrza, jako postaci niezbędnej dla rzeczywistej realizacji humanistycznej misji uczelni jako środowiska przygotowującego młodzież do odpowiedzialnej pracy oraz życia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Mistrz w misji uczonego i pedagoga, „uniwersytet przedsiębiorczy” jako środowisko antywychowawcze oraz antimistrzowskie, przykład fenomenologii Spotkań oraz Dialogu z prawdziwym mistrzem, negatywne wzory współczesnych mistrzów, w kierunku powrotu do uczelni z mistrzami.

## Wstęp

Nie wiedzieć czemu, ale wydaje się, że od kilku lub nawet kilkunastu lat mamy do czynienia z ewidentnym kryzysem autorytetu w procesie edukacji, w tym – może przede wszystkim – z upadkiem wręcz roli i znaczenia w tym zakresie postaci mistrza. Problem jest i ważny i poważny, z uwagi choćby na fakt, iż edukacja poprzez pozytywny przykład oraz wzór osobowy jest tak naturalna, a tym samym i tak odległa, jak odległy jest sam proces szeroko rozumianej edukacji. Przecież wydaje się sprawą oczywistą, iż kształtowanie osobowości zaczyna się od momentu, gdy dziecko zrazu intuicyjnie czuje, a z czasem zdolne jest – za pomocą podstawowych zmysłów – rozpoznać osobę, która jest przy nim najbliższą. Owego instynktowno-naśladowczego mechanizmu relacji edukacyjnej nie da się zastąpić niczym innym (np. mediami, *quasi*-opieką, opieką zwierzęcą itd.). Człowiek bowiem z natury jest istotą społeczną i tylko drugi człowiek lub inni ludzie (np. rodzice lub opiekunowie) są zdolni zaspokoić jego elementarną w tym zakresie potrzebę. Oczywiście, charakter tych relacji, tudzież sposób, metody, warunki oraz społeczno-kulturowy kontekst realizacji funkcji opiekuńczo-edukacyjnej, mogą przybierać różny kształt z punktu widzenia przyjętych celów pedagogicznych oraz optymalizacji rozwoju osoby ludzkiej: mniej lub bardziej korzystny tudzież niekorzystny. Niezaprzeczalnym faktem jest jednak to, że każda edukacja zawsze oparta jest na relacji z drugim człowiekiem oraz to, że gros tak lub inaczej rozumianej jej efektywności wynika z prostego mechanizmu nieświadomego (lub częściowo świadomego) naśladownictwa zachowań drugiej osoby, w toku realizacji codziennych czynności, zadań oraz ról życiowych.

W kontekście powyższych stwierdzeń związanych z refleksją nad rolą autorytetu w procesie edukacji ważnym, choć nieco zaniedbanym wątkiem tych rozważań, wydaje się być zagadnienie miejsca, roli oraz znaczenia w tym procesie osoby tzw. mistrza. Samo pojmowanie tego rodzaju postaci wydaje się mieć obecnie charakter nieco archaiczny (staromodny), być może z uwagi na fakt, iż w ponowoczesnym społeczeństwie, zwłaszcza w jego wersji industrialno-informatycznej, nie ma miejsca na istnienie manufaktur, warsztatów rzemieślniczych, relacji rycerskich czy zwłaszcza interpersonalnych tudzież rodzinnych wzorów uczenia się zawodu, które to warunki społeczno-kulturowe kreowały mistrza. Ponadto zarówno dynamicznie przybywająca liczba nowych profesji, ich złożoność, a głównie fakt i potrzeba ich modyfikacji, a nierzadko również wręcz konieczność ich zmiany w ciągu życia – wszystko to wydaje się nie sprzyjać istnieniu, trwaniu czy kształtowaniu osoby mistrza. Potocznie mistrz bowiem kojarzony jest z osobą pod wieloma względami wzorową oraz godną naśladowania: chodzi tutaj zarówno o maksymalny zasób wiedzy w danej dziedzinie, o największe doświadczenie życiowo-praktyczne i umiejętności praktyczne wykonywania określonego zawodu, o optymalną wiedzę oraz umiejętności dydaktyczno-metodyczne przekazywania ich następnym pokoleniom, ale również o bycie wzorem pedagogiczno-etycznym w życiu codziennym. Tradycyjny mistrz to zatem ktoś, kto – zgodnie z przyjętymi standardami społeczno-kulturowymi w danym czasie – świecił przykładem pod każdym względem. Jego autorytet oraz pozycja społeczna nie podlegały dyskusji, jego fachowość, profesjonalizm oraz postawa moralna zawsze budziły podziw motywujący do aktywności i działań, dzięki którym można by się do niego przybliżyć.

Czy obecne czasy, warunki życia tudzież upowszechniany system wartości, które zasadniczo obniżyły rangę, znaczenie oraz pozycję i autorytet mistrza w różnorodnych układach oraz instytucjach społecznych – nie wylały przysłowiowego dziecko z kąpielą?

### **Cywilizacyjne źródła osoby mistrza na uczelni wyższej**

Niektórzy są zdania, iż problematyka mistrza jest kontrowersyjna i budzi społeczne emocje. Odnosi się to m.in. do charakteru relacji mistrza z uczniem, a zwłaszcza różnego rodzaju napięć pomiędzy nimi; do zagadnienia zaliczenia kogoś do mistrza; zagadnienia swobodnego splendoru oraz sławy z pełnieniem takiej roli związanych; ale również do tu i ówdzie wyrażanej tęsknoty za koniecznością, a zwłaszcza metodami wykreowania takiej postaci lub przeciwnie – do nie naznaczania czy nazywania kogoś mistrzem, bo takowych w dzi-

siejszych czasach po prostu nie ma (zob. na ten temat dyskusję pt. „Porzuce- ni mistrzowie” 2007; Mistrz i uczeń 2007).

Jeśliby jednak przychylić się do stanowiska, iż jacyś mistrzowie realnie istnieją oraz że istnieje społeczne zapotrzebowanie na takie osoby, to złożoną kwestią jest problem ogólnego choćby zdefiniowania postaci mistrza. Chodzi tutaj oczywiście o kogoś, kto jest pozytywnie „znaczącym” drugim dla innych oraz kto promieniuje pozytywnymi wartościami w stopniu ponadprzeciętnym od innych, co nie oznacza wszak, że nie cechują go różne ludzkie ułomności czy wręcz przywary. Ponadto mistrz musi być uznany za autorytet w jakiejś dziedzinie: musi być zatem za coś obdarzony powszechnym szacunkiem oraz zaufaniem (Czyżak 2005).

W tradycji oraz kulturze najbardziej opisane są relacje pomiędzy mi- strzem a uczniem. Już w okresie pierwszych uniwersytetów europejskich stu- denci studiowali nie tyle na określonej uczelni co właśnie u mistrzów, do któ- rych ustawiały się kolejki kandydatów. Na polskich uczelniach sytuacja taka przetrwała do okresu międzywojennego, a nawet powojennego. Jeszcze za mo- jej uniwersyteckiej pamięci posługiwano się tymi określeniami np. w stosunku do wybitnych profesorów legitymujących się zarówno ogromnym oraz uzna- nym dorobkiem naukowym, nie tylko w swojej dyscyplinie lub nawet dziedzi- nie, ale i dziedzinach pokrewnych, a nawet odległych (odnosiło się to przede wszystkim do żyjących oraz wykładających profesorów lwowskich oraz wi- leńskich); ale mistrzem nazywano również profesora, który był świetnym dy- daktykiem, pedagogiem oraz człowiekiem o nieskazitelnej kulturze osobistej, a także oczywiście postawie moralnej. I nagle – jak mogę to jeszcze osobiście pamiętać – gdzieś na przełomie lat 70–80. posługiwano się już tym określe- niem coraz rzadziej, aż w końcu w XXI wieku świadomość studiowania u mi- strza w zasadzie zupełnie zanikła.

Wyjaśnienie tego „antymistrzowskiego” nastawienia wydaje się kwestią dość złożoną i wielowątkową, wymagającą wszak zupełnie osobnej uwagi (czę- ściowo będzie jeszcze o tym mowa poniżej). Zapewne w grę wchodzi tutaj i preferencje edukacyjno-ideologiczne eliminujące mądre sławy, które mogły- by kształtować nazbyt krytyczne wobec istniejących realiów, a głównie eko- nomicznych oraz politycznych interesów, zachowania młodzieży; i założenia *quasi*-merytoryczne, jakoby mistrz mógł zniewalać, przytłaczać lub zbyt jed- nostronnie ukierunkowywać rozwój swoich uczniów, zabijając w nich np. po- stawy kreatywne; i olbrzymi skok cywilizacyjny polegający na niespotykanym dotąd rozwoju wiedzy oraz nauki, naturalnie jak gdyby eliminujący ludzi, któ- rzy mogliby pochwalić się wiedzą kontekstową tudzież syntetyczną z wielu dys- cyplin; wreszcie niebagatelną rolę w procesie „unicestwiania” mistrzów mogły

odegrać zupełnie odmienne niż kiedyś procesy socjalizacji oraz edukacji ewentualnych kandydatów na mistrzów zarówno w globalnych jak i globalno-lokalnych społecznościach wychowujących, w coraz większym stopniu preferujących wartości praktycystyczno-utyłitarne, materialne, hedonistyczne, postawy i zachowania relatywistyczne, „handlowe”, autorytarne itp. Taki zatem „wyprodukowany” przez współczesną cywilizację oraz mniej lub bardziej neoliberalne systemy ekonomiczne, nowoczesny profesor pozbawiony na ogół i głębszej wiedzy, i kindersztuby, i humanistycznej wrażliwości; i odpowiedniej inteligencji emocjonalnej; i... itd.; zaś nastawiony na branie (także w sensie zachowań korupcyjnych), konsumowanie, zdobywanie dóbr materialnych, dominowanie, rozkazywanie, manipulowanie a nierzadko niszczenie innych – w żaden sposób nie może zasłużyć sobie, nie tylko zresztą, na miano mistrza (Bauman 1996; Desol 2003; Mariański 2001).

Wydaje się bowiem, że spora część współczesnych (lub ponowoczesnych) profesorów nie posiada po prostu rzeczywistego autorytetu wśród coraz trudniejszego współczesnego pokolenia młodzieży oraz współpracowników. Zasadnicze pytanie w tym kontekście brzmi: jakimi innymi lub/i dodatkowymi cechami osobowości musiałby charakteryzować się nauczyciel akademicki, aby zostać dostrzeżonym przez obecne pokolenie młodzieży studenckiej jako mistrz? Zapewne musiałby posiadać z jednej strony wiedzę oraz umiejętności: i merytoryczno-praktyczne, i informatyczno-medialne, ale również metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne, terapeutyczne oraz etyczne. Ważnym wyznacznikiem bycia mistrzem byłyby również warunki dające możliwości twórczej wolności oraz związanej z nią władzy. Oczywiście, wymienione powyżej warunki oraz cechy sprzyjające rozwijaniu się osoby mistrza na współczesnych uczelniach (przynajmniej w Polsce) nie istnieją. Wiadomo przecież, że współcześni nauczyciele akademicy nie posiadają takiej naturalnej, osobowej oraz instytucjonalnej wolności oraz władzy, dzięki której studenci skłonni byliby dobrowolnie ją uznać oraz się jej podporządkować. Przy czym nie chodzi tutaj o rodzaj naturalnego posłuszeństwa wynikającego z jakiegoś polecenia, perswazji czy zwłaszcza jakiegokolwiek przemocy, lecz głównie o naturalną hierarchię „panowania” ze względu na społecznie uznany typ legitymizacji (jak pojmował autorytet m.in. M. Weber). Mistrz w tym kontekście musiałby być obdarzony autorytetem osobowym (charyzmatycznym), nieformalnym oraz rzeczywistym, wywołującym spontaniczne uznanie oraz emocjonalną akceptację (Olbrycht 2007, s. 30). Prawdziwy mistrz musi być oczywiście autorytetem merytorycznym, ale przede wszystkim moralnym. W. Stróżowski pisze, iż mistrz musi być przykładem obiektywnych, ponadprzeciętnych cech, dzięki którym może on być wzorem, którego naśladowanie gwarantuje osiągnię-

cie określonych wartości (2007, s. 402). Z rozważań tych wynika, że autorytet i mistrz to pojęcia bardzo zbliżone, choć nie tożsame. Bycie mistrzem zakłada bycie autorytetem. Mistrz jednak niejako dodaje do bycia autorytetem fakt bycia mistrzem, tj. zaświadcza on własną osobą zgodność znawstwa z uznawanymi i realizowanymi wartościami (Olbrycht 2007, s. 32). Stróżowski podjął również próbę określenia warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem. Warunki konieczne to m.in.: 1) przekazywanie hierarchii wartości, głównie tym którym mistrz się poświęcił, 2) przekazywanie metod postępowania, w tym zgodę na ich podpatrywanie oraz udział w ich wykorzystywaniu, 3) nie narzucanie poglądów oraz ostatecznych rozstrzygnięć, 4) nie aspirowanie do bycia życiowym guru dla uczniów, 5) życzliwość oraz gotowość do udzielania uczniom pomocy i wsparcia. Do warunków wystarczających autor zaliczył samą radość z kontaktów ze swoimi uczniami oraz ich życiowych i zawodowych sukcesów (Stróżowski 2007, s. 402).

### **Ewolucja cech mistrza jako wzorca osobowego dla uczniów**

Chodzi tutaj oczywiście o preferowaną przez mistrza koncepcję człowieka, a zatem głównie o istotę uznawanych oraz realizowanych wartości, które stanowią wzór wart naśladowania dla uczniów. To bowiem ostatecznie – jak mówi Stróżowski – mistrzem czynią człowieka uczniowie ze względu na pełną akceptację realizowanych przez niego wartości. Zapewne w dobie kryzysu wartości, zwłaszcza humanistycznych, autorytet mistrza jako emanacja obiektywnej hierarchii wartości, może być jednym ze sposobów przywracania ładu aksjologicznego (Stróżowski 2007, s. 402).

Niezwykle ważnym w tym kontekście problemem wydaje się być zatem zagadnienie predyspozycji oraz ewentualnego przygotowania do bycia uczniem, zwłaszcza w aspekcie postawy dobrowolnego wzorowania się na mistrzu tudzież kształtowania siebie pod jego kierunkiem. Zdaniem niektórych znawców tego problemu, wzorowy uczeń, który jako prozelita podąża za mistrzem, przede wszystkim powinien cechować się głodem wiedzy, dążeniem do poznania prawdy, a ponadto: cierpliwością, wytrwałością, systematycznością. Uczeń zatem przede wszystkim musi chcieć być uczniem, co w praktyce oznacza psychospołeczną oraz moralną dojrzałość do występowania w tej właśnie roli. Musi on mieć także świadomość tego, jakim człowiekiem jest mistrz, czego się od niego nauczy, jakie wartości sobie przyswoi, jaką wiedzę nabeździe. Musi umieć słuchać, twórczo naśladować, ale również inspirować swojego mistrza, a być może także wzbogacać jego osobowość (o czym poniżej) Nie każdy zatem człowiek nadaje się na ucznia, nie każdy także człowiek po-

winien chcieć zostać uczniem, zarówno z punktu widzenia koniecznych predyspozycji osobowościowych, ale również w kontekście preferowanego przez mistrza wzoru do naśladowania. Trudno bowiem aprobować pragnienie bycia uczniem mistrza preferującego np. wartości satanistyczne, hedonistyczne, utylitarne, materialistyczne, autorytarne czy konformistyczne (Wojtynek 1998; Stróżowski 2007, s. 402).

Katarzyna Olbrycht próbując z kolei scharakteryzować zasadnicze przymioty mistrza rozpoczyna swoje rozważania w tym zakresie od cechy doskonałości. Autorka m.in. stwierdziła, iż gdzieś do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów – ponieważ właśnie poszukiwali doskonałości. Oczywiście już od czasów starożytności różnie pojmowano doskonałość. Arystoteles np. sądził, iż doskonałe jest to co jest tak dobre, że w swoim rodzaju nie może być lepsze tudzież to co osiągnęło swój cel. W odniesieniu do istoty ludzkiej doskonałość kojarzona była z godziwą dobrocią stanowioną przez pełnię cnót, prowadzącą do ludzkiego szczęścia. Od XVIII wieku pojęcie to nabrało dodatkowego znaczenia w związku z dynamicznym rozwojem nauki (Olbrycht 2007, s. 26–27). W połowie lat 70. XX wieku próbował je przybliżyć m.in. W. Tatarkiewicz pisząc, iż doskonałość należałoby rozumieć i jako ideał, jakiś kres wyobrażeń oraz dążeń, jakąś konstrukcję idealną acz nieosiągalną; ale również jako realne zbliżenie do idealnego kresu, np. przez doświadczonego mędrca harmonijnie scalającego w sobie mnogość różnorodnych zalet traktowanych jako dodatni bilans życia (Tatarkiewicz 1976, s. 9).

Gdy od czasów nowożytnych zerwano z transcendentnym pojmowaniem doskonałości, w coraz większym stopniu kojarzono ją z doskonałą naturą ludzi oraz całej ziemskiej przyrody. W odniesieniu do człowieka mówiono o konieczności doskonalenia siebie odnosząc je zrazu głównie do doskonałości moralnej, a później do wszystkich sfer życia człowieka. Interesującą kwestią jest jednak tutaj stwierdzenie, iż istotą doskonałości nie jest bynajmniej jej jakichś efekt ostateczny, bo tego nigdy nie da się osiągnąć, lecz właśnie złożony proces oraz trud systematycznego zbliżania się do niej.

Inną z cnót mistrza jest jego postawa odpowiedzialności (Olbrycht 2007, s. 39–42). Chodzi tutaj głównie o psychopedagogiczną oraz moralną odpowiedzialność tworzenia więzi z uczniem. Wprawdzie w określonym etapie tego procesu współodpowiedzialnym staje się również uczeń, ale dojście do niej w zasadniczym stopniu zależy właśnie od charakteru jego pierwszych relacji z mistrzem. W tym kontekście na mistrza spada obowiązek szczególnej odpowiedzialności za ucznia, głównie w sensie subtelnej pomocy w odkrywaniu oraz rozwijaniu sił i talentów ucznia od samego początku ich spotkania. Mistrz nie może przywiązywać ucznia do siebie, zniewalać, uzależniać czy tym bar-

dziej w jakimś sensie wykorzystywać. W określonym momencie uczeń musi odejść i usamodzielnic się. Właśnie odpowiedzialność mistrza polega tutaj na podjęciu decyzji o koniecznym rozstaniu, aby nie doszło do sytuacji potrzeby naśladownictwa rutynowego, z jednej strony blokującego twórczy rozwój ucznia, z drugiej grożącego postawą dominacji oraz władzy mistrza nad uczniem. W tym kontekście warto zadać sobie pytanie np. o etyczne granice oraz skutki naśladownictwa mistrza ze strony ucznia, jako wynik zniewolenia, tudzież jego uzależnienia od mistrza, ale również możliwą sytuację odwrotną, tj. sytuację jakiegoś wykorzystywania zniewolonego przez mistrza ucznia. Wydaje się, że ostatnia z tych możliwości nie zdarza się wcale tak rzadko. Wielu bowiem tzw. mistrzów (np. profesorów) podpisując się np. pod dziełami swoich uczniów zdaje się uważać taką postawę za moralnie uzasadnioną, gdy tymczasem jest to zachowanie ewidentnie moralnie naganne, wynikające właśnie z postawy braku elementarnej nieodpowiedzialności za charakter relacji oraz więzi z uczniem. Tego typu przykłady nieetycznych, apedagogicznych lub nieobyczajnych zachowań i postaw nauczycieli akademickich w procesie edukacji młodzieży można by mnożyć. Choć z drugiej strony trudno się temu dziwić, skoro współcześni profesorowie tzw. „przedsiębiorczych uniwersytetów” to przecież „produkty” desocjalizacyjnej funkcji całego ponowoczesnego procesu edukacji, którego istotą jest właśnie to, aby w jak największym stopniu wyrugować humanistyczne relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami a studentami. Wymowna jest np. opinia E. Potulickiej, która m.in. pisze o tym, że spauperyzowana oraz sprowadzona do pozycji „dziadów” kadra takiego uniwersytetu, przede wszystkim skupia się na walce o pieniądze oraz władzę, zaś sama uczelnia sprowadzona do konkurencyjnego przedsiębiorstwa *de facto* wychowuje młodzież w pogardzie dla prawdy, dobra wspólnego, solidarności międzyludzkiej i rzetelnej pracy. Realia prawne współczesnej uczelni wyższej wymuszają wśród nauczycieli zachowania anomiczne, ale głównie niespotykane wręcz dotychczas postawy hipokryzji, fałszu, obłudy i działań pozorowanych (Potulicka 2012a, s. 288–289; Rutkowiak 2012, s. 113–131). W sumie przedsiębiorcze uniwersytety edukują młodzież przede wszystkim w pogardzie dla prawdy, dobra wspólnego oraz wszystkiego co nie ma wartości pieniężnej i praktycznej. Wiąże się z tym kult siły przebicia i pieniądza, prowadzące do postaw manipulacji i nieuczciwości (Potulicka 2012b, s. 314–315; Harwey 2008).

### Moje spotkania z mistrzem

Czy istnieje zatem jakakolwiek szansa na to, aby we współczesnych realiach przedsiębiorczego uniwersytetu choć częściowo nawiązać do pedagogicz-



nego wzoru relacji dialogu pomiędzy mistrzem a uczniem? Oczywiście, w statystycznej większości interpersonalnych relacji antymistrzowskich, marginalnie można się jeszcze doszukać istnienia namiastki tego typu pozytywnych wzorów. Na pewno jednak trzeba próbować konstruować (lub rekonstruować) takie pozytywne przykłady, i to wszak nie tylko ze względów historycznych, ale głównie po to, aby pomimo wszystko do nich nawiązywać, tak jak trzeba ciągle odwoływać się do prawdziwie ludzkich wartości.

Poniższy przykład procesu nawiązywania dialogu z mistrzem, ale przede wszystkim stopniowego wchodzenia w rolę ucznia, jak i zapewne doskonalenia się w roli mistrza – jest moim osobistym doświadczeniem z okresu studiów oraz przygotowywania się do roli nauczyciela akademickiego w latach 1970–1980. Właśnie wtedy miałem szczęście, studiując na uniwersytecie, spotkać zarówno profesorów lwowsko-wileńskich, jak i ich bezpośrednich uczniów.

Poniżej staram się wiernie odzwierciedlić niektóre wątki swoich spotkań z Profesorem Stanisławem Kawulą (niedawno zmarłym wybitnym pedagogiem społecznym, którego miałem szczęście spotkać w latach 70. na UMK w Toruniu, a potem na UWM w Olsztynie, oraz z którym w jakimś stopniu przyjaźniłem się przez prawie 35 lat). Wiem, że tego rodzaju wspomnieniami o swoich mistrzach, którym zawdzięczają swoje zawodowe sukcesy, ale głównie twórczą oraz społeczno-etyczną osobowość, może pochwalić się wielu nauczycieli akademickich. Być może, z tych wspomnień można by sporządzić modele, wzory pożądaných relacji, które – właśnie wbrew wprowadzonemu łaadowi neoliberalnych stosunków przedmiotowo-rzeczowych zaświadczyłyby o istniejącym w niedalekiej przeszłości lub nawet jeszcze w teraźniejszości ła-dzie oraz relacjach dialogowo-podmiotowych.

Jak zatem zdolny jestem sięgnąć pamięcią do początków swojej akademickiej kariery, zasadnicza teza związana z charakterem kształtowania się stosunków interpersonalnych pomiędzy moim mistrzem a mną, sprowadza się do stwierdzenia, że relacje te są niezwykle złożone: wielowątkowe, wieloeta-powe, kontekstowe, ale również nie zawsze harmonijne. Problem ten można nieco bardziej naświetlić biorąc pod uwagę np. buberowską koncepcję spotka-nia i dialogu. Główne etapy tego złożonego procesu składają się z jednej stro-ny z: 1) intuicyjno-subiektywnej obopólnej sympatii od „pierwszego spojrze-nia”, 2) empatycznej harmonii oraz zgody w zakresie ocen zachowań innych ludzi tudzież zasadniczych problemów codziennego życia, 3) porozumiewania się głównie za pomocą komunikacji pozawerbalnej, 4) podobnego reagowania na zachowania innych ze względu na podobny typ temperamentu, charakteru, a głównie preferencję systemu uznawanych oraz realizowanych wartości. Waż-ną rolę w kształtowaniu się mistrzowskich relacji odgrywa oczywiście: 5) za-

fascynowanie wiedzą mistrza, a także umiejętnością jej przekazywania. Niebagatelne znaczenie ma tutaj również 6) postawa nieustannego poszukiwaniem prawdy oraz piękna, dalej: 7) krytyczno-otwarty oraz relatywnie wyrozumiały stosunek do osób błędzących, ale też „wszystko wiedzących” tudzież nawiedzonych itp. Fascynująca dla mnie jako kandydata na ucznia, choć początkowo niezrozumiała była również 8) postawa rzeczywistej skromności, przyznawania się do niepełnej wiedzy lub wręcz niewiedzy, a z drugiej strony takie postawy np. jak: 9) pomocniczości, poczucia sprawiedliwości, wrażliwości na krzywdę oraz nieszczęście innych. Ponadto do mistrza przyciągały mnie również takie jego coraz rzadziej spotykane cechy jak: 10) otwartości, refleksyjności czy rygorystycznego przestrzeganie zasad etycznych w życiu codziennym itd. itp.

Jest także sprawą oczywistą, że początkowa nasza relacja, z natury rzeczy, miała charakter asymetryczny, choć jej istotą – również od samego początku – były próby szczerego wzajemnego otwarcia się na siebie, a głównie próby zachowań nakierowane na relacje partnerskie. Pamiętam także, a dzisiaj to wiem z całą pewnością, że ważnym wyznacznikiem naszych często przygodnych spotkań, rozmów czy działań, które przecież ostatecznie niemal zawsze skutkowały jakąś nabytą pozytywną cechą, była właśnie teza sformułowana przez M. Bubera (Buber 1992). Filozof ten bowiem powiadał, że prawdziwy mistrz powinien tak uczyć jakby nie uczył, by uczniowie kształtowali przy nim swoje postawy poprzez samo przebywanie z nim, sam z nim naturalny kontakt, poprzez samą obserwację jego codziennego życia, a głównie poprzez sam proces aktywnego uczestnictwa w obopólnym rozwiązywaniu określonych zadań tudzież codziennych problemów. Oczywiście, osobą odpowiedzialną za charakter przebiegu tego typu relacji, a głównie jego osobowe skutki, jest zawsze mistrz. Musi on umieć przeżywać sytuacje dialogu i spotkania z podopiecznym równocześnie z perspektywy własnego Ja oraz z perspektywy podopiecznego, który jest dla niego jego Ty (Buber 1992, s. 38–39).

Jak wspominałem jako uczeń spotykający na drodze swojego przyszłego mistrza, zrazu nastawiony byłem na to, iż relacja ta z natury rzeczy musi mieć charakter asymetryczny, przedmiotowy oraz „dystansowy”. Stąd moje pierwsze kontakty przybierały często postać reakcji nieśmiałości, dużej samo-kontroli tego co mówię, jak się zachowuję lub niekiedy takiej postawy, aby zrobić jak najlepsze na mistrzu wrażenie (wiedząc co lubi, jakie ma poczucie humoru, o czym lubi rozmawiać, dokąd pójść itd.). Sytuacja taka trwała jednak stosunkowo krótko za sprawą samego mistrza. Bowiem już po kilku dłuższych rozmowach, jakież było moje zdziwienie oraz zaskoczenie, gdy w pewnym momencie ów „guru” nagle zachował się niestandardowo, nieadekwatnie, gdy okazało się, że mistrz pozbawiony otoczki formalizmu, po prostu okazał

się osobą jak każdy inny, a nawet nieco podobny do mnie: że również cechuje go nieśmiałość, że ma problemy życia codziennego itd. Jednak niemal szokiem było dla mnie zachowanie, które do dzisiaj świetnie pamiętam. Otóż w jakiejś rozmowie na merytoryczny temat, gdy usiłowałem „coś mądrego” mistrzowi zasygnalizować dostrzegłem, że ten nie tylko uważnie mnie słucha, ale autorytatywnie stwierdza, że moja wypowiedź jest sensowna oraz warta głębszej uwagi i dalszej refleksji. Sam nie mogłem uwierzyć, że nagle stałem się taki mądry, i to w oczach takiego autorytetu.

Próba tworzenia przez mistrza atmosfery względnej równości oraz partnerstwa (również w sprawach merytorycznych), pomimo radykalnie różnego statusu wykształcenia oraz pozycji społecznej, m.in. okazała się „strzałem w dziesiątkę”. Po paru spotkaniach nagle poczułem, że przecież nie jestem taki przeciętniak jak dotąd o sobie sądziłem, że chyba mam spore zasoby niewykorzystanego intelektu i psychospołecznych możliwości rozwojowych, które muszę spożytkować. No i zaczęło się: pełen nadziei oraz wiary w to, że jednak na coś mnie stać, w pełni zaangażowałem się w badania naukowe kierowane przez mistrza, których celem było nie tylko poznawanie rzeczywistości, ale głównie jej zmienianie. *Nota bene* takie myślenie o roli badań społeczno-edukacyjnych do dzisiaj mi zostało.

Ale zetknięcie się z osobą mistrza to jednak nie tylko, a nawet nie przede wszystkim, podziw dla jego fascynującej osobowości – postawa taka trwa bowiem stosunkowo krótko – ale to głównie odkrywanie siebie w obecności owej wyjątkowej postaci; to dodatkowe bodźce na dynamiczny rozwój własny, to możliwość oraz szansa na systematyczną samorealizację w różnorodnych obszarach codziennego życia, to wreszcie początek właściwej drogi do odkrywania własnej tożsamości. Uświadomienie sobie faktu, iż ja jako student, potem początkujący asystent, zagubiony w meandrach oraz głębinach niezmierzonej wiedzy, otrzymałem pozytywny sygnał od samego mistrza, iż „z tej mąki może być dobry chleb” – musi napawać nadzieją oraz w jakimś sensie wewnętrzną dumą, a głównie wiarą we własne siły i możliwości dokonania czegoś sensownego w życiu. Pozytywne sygnały od mistrza powodują, że uczeń nagle – jakby ni stąd ni zowąd – otrzymuje dodatkowy zastrzyk niezmierzonej energii oraz motywacji do działania czy wręcz „przenoszenia gór”.

Oczywiście na początku, zapatrzony w swojego mistrza starałem się go niemal we wszystkim naśladować, np. w sposobach zachowania, mówienia, ruchach, gestach, używanym słownictwie, w mimice itd. Chciałem zapoznać się z wszystkimi napisanymi przez niego dziełami, w tym również z cytowanymi przez mistrza jego mistrzami. Próbowałem je zrozumieć i opanować, głównie po to, aby jemu zaimponować, aby go do siebie przekonać, aby zasłużyć na po-

chwałę i uznanie, by – być może – jego czymś zainteresować, zachwycić, czego mógłby nawet sam nie wiedzieć. I prawdziwy mistrz, niezależnie przecież od obiektywnie nowej wiedzy, zawsze potrafi ów wysiłek oraz starania ucznia we właściwej formie, w tym zakresie dostrzec.

Przy czym mistrzowska forma dostrzeżenia wielkości ucznia nie ma nic z taniej dydaktyki, prostackich pochwał i nagradzania ucznia niemal za każde pozytywne gesty. Tego typu bowiem przerosty nagród nad wielkością dokonań lub uczynków ocierałyby się o nieszczerłość i pozór, udawanie i nieuczciwość, także wobec oczekiwania samego ucznia. Ten bowiem pragnie opinii prawdziwej, rzetelnej, kompetentnej oraz adekwatnej do wielkości oraz charakteru własnych dokonań, wyrażonej w odpowiedniej formie, w tym także ocen krytycznych, niezadowolających a nawet negatywnych: ale nie skrajnych, dogmatycznych. Na przykład mój mistrz w sytuacji konieczności opiniowania moich zachowań przyjmował na ogół postawę opiniotwórczej wstrzeźliwości. Polegała ona na swoistej taktyce nie wyrażania ocen skrajnych (czarno-białych), lecz na próbie wspólnej refleksji, tudzież na analizie czy w przedłożonym np. przeze mnie „dziele” nie dałoby się jeszcze czego poprawić, uzupełnić, pogłębić itd. Faktyczna zatem ingerencja mistrza w dokonania ucznia miała charakter głównie delikatnej sugestii, nieśmiało sformułowanego pytania, jakiegoś od tak rzuconego nowego hasła, w odpowiedniej formie wyrażonej wątpliwości, uwzględniającej indywidualną psychikę i temperament ucznia. W rezultacie takiej postawy, uczeń sam dochodził do wniosku, iż „dzieło”, które stworzył i które wydawało się doskonałe należy poprawić, pogłębić i ulepszyć. Po tego rodzaju spotkaniu uczeń nie tylko nie ma poczucia porażki czy poniżenia, ale wręcz przeciwnie – jest przekonany, iż dzięki wyrażonym przez mistrza wątpliwościom oraz pytaniom, ale również dzięki własnemu dostrzeżeniu – w kontekście uwag mistrza – pewnych swoich niedociągnięć, w rezultacie lepiej zrozumiał istotę swego dzieła, które w tej sytuacji po prostu musi pogłębić, zmienić czy wręcz stworzyć niemal na nowo.

Sądzę, że tego rodzaju psychoedukacyjna lekcja subtelnie krytycznego poznawania rzeczywistości oraz rozumienia swoich „osiągnięć” czy „dokonań”, powinna wejść do kanonu pracy pedagogicznej nauczycieli, którzy pragną np. ukształtować postawę (samo)krytyczną wśród dzieci i młodzieży, tak przecież potrzebną w ich dalszym życiu. W każdym razie, moje doświadczenie nabywania takiej postawy, ale wszak nie krytykanckiej czy masochistycznej, jest niewątpliwie zasługą kontaktów z mistrzem.

Przy okazji jednak wspomnień odnoszących się do subtelnych (indywidualnych) form rozwijania się przy mistrzu, warto jeszcze raz podkreślić głównie fakt, że relacje ucznia z mistrzem niemal od samego początku nie mogą

mieć charakteru przedmiotowo-asymetrycznego lub nawet formalno-pedagogicznego, bo wówczas rola mistrza sprowadzałaby się do funkcji dominująco-kierowniczej lub życzliwej pobłażliwości, które w istocie, w określonym stopniu zabijają postawę obopólnej i podmiotowej kreatywności. Ponadto ważna wydaje się jeszcze istotna kwestia. Uważam, że dominująca pozycja mistrza w relacji z uczniem w istotny sposób ograniczałaby rozwój i samego mistrza: przedmiotowy kontakt wydaje się bowiem po prostu nieciekawym, niekreatywnym, rutynowym, nużącym, formalistycznym itp. Mądry mistrz swoje relacje z uczniem kształtuje w taki sposób, aby dzięki niemu czy nim wzbogacać również swoją osobowość: w możliwie każdym jej wymiarze: psychicznym i emocjonalnym, intelektualnym, merytorycznym, etycznym, pokoleniowym, cywilizacyjnym itd. Nie może tutaj być mowy o procesie kształtowania kogoś, ani tym bardziej o sytuacji wykorzystywania ucznia przez mistrza czy zwłaszcza mistrza przez ucznia (choć oczywiście relacje takie niestety w rzeczywistości zachodzą – o czym poniżej). Prawdziwie humanistyczna postawa mistrza wobec swojego ucznia polega zarówno na dawaniu, jak i na braniu, zarówno na korzystaniu, jak i na przekazywaniu, zarówno na optymalizowaniu rozwoju ucznia, jak i na wzbogacaniu rozwoju własnego, zarówno na sprawianiu radości oraz uszczęśliwianiu ucznia, jak i na cieszeniu się z możliwości z nim przebywania. Tak naprawdę bowiem do prawdziwego mistrzostwa mistrz dochodzi tylko wtedy, gdy w swoim życiu potrafi spożytkować dla swojego ontycznego rozwoju spotkania z wieloma uczniami, jako niepowtarzalnymi ludzkimi fenomenami. Wielki mistrz jest bowiem na tyle bogaty oraz godny podziwu, na ile udaje się jemu dokonać twórczej transplantacji sił, talentów i możliwości tkwiących w jego uczniach. W uproszczeniu nawet można by powiedzieć, że prawdziwy mistrz to istota twórczo skonstruowana z osobowego bogactwa swoich uczniów.

Tak zatem prawdziwe Spotkanie Ucznia i Mistrza może być tylko pomiędzy dwiema osobami traktującymi siebie w sposób podmiotowy oraz edukacyjnie odpowiedzialny, zaś wzajemne relacje rozumieją bezinteresownie, a nie w kategoriach pragmatycznych korzyści, jakiegoś widocznego skutku lub społecznej aprobaty, otwierając się na siebie z pełnym oraz szczerym zaangażowaniem i wzajemną akceptacją (Gadacz 1991).

Wydaje się, że w ten sposób zarysowany Dialog i Spotkanie mistrza i ucznia, w dzisiejszych realiach edukacyjnych oraz społeczno-cywilizacyjnych są sytuacją w dużym stopniu anachroniczną czy może nazbyt wyidealizowaną.

Jednak czy miałyby to oznaczać, że należałoby rezygnować z prób powrotu lub przybliżania się do wzorów, a głównie wzorców relacji mistrza z uczniem, jako właściwej alternatywy dla praktyki twardego pragmatyzmu czy zwłaszcza stosunków dominacyjno-przedmiotowych?

## Jacy są współcześni mistrzowie?

Jak już była o tym mowa, współczesna kultura raczej nie preferuje idei uczenia się od mistrza a zwłaszcza naśladowania mistrza. W społeczeństwach informatycznych funkcjonują bowiem systemy wielokulturowe, a głównie wielowartościujące, oparte na różnorodnych, nierzadko kompilacyjnych koncepcjach człowieka. Wydaje się, że normą życia człowieka w tzw. ponowoczesnym społeczeństwie jest chaos aksjologiczny, sprzyjający egzystencji pragmatycznej, liberalno-wolnościowej, indywidualistycznej czy instrumentalnej. Tego rodzaju powierzchowne, szybkie oraz zmienne życie raczej nie potrzebuje kultury mistrza, który jest przykładem wartości głębszych, bardziej tradycyjnych oraz trwalszych. Sądzić należałoby, iż dzisiejsze młode pokolenie nastawione na chwywanie życia na gorąco, unika studiowania życiorysów przeszłych bohaterów i niegdysiejszych wybitnych profesorów, a jako produkt kultury medialnej fascynuje się „mistrzami” kreowanymi właśnie przez różnorodne publikatory oraz bilbordy. Wydaje się, że postawy mechanicznego konformizmu, wiążące się z pozbawieniem człowieka z jego podmiotowych uczuć, woli oraz naiwnym przyjmowaniem za własne tego, co jest efektem sprawnego funkcjonowania maszyny informatycznych korporacji – są nowym standardem ludzkich zachowań, ponieważ dają one w miarę szybki i pożądany efekt w postaci sławy, pieniędzy oraz władzy. I chociaż ceną za tego rodzaju osiągnięcia jest pozbawianie się prawdziwie ludzkiej podmiotowości oraz tożsamości – to narzucona oraz preferowana przez realne komponenty społeczeństwa kultura „wyścigu szczurów” – wydaje się zwyciężać: w coraz większym stopniu wciągając, a *de facto* pogrążając kolejne pokolenia (Dyczewski 1995; Mariański 2001; Bauman 1996; Fromm 1998; Olubiński 1996, 1997, 2007).

Zatem w sytuacji braku głębszej refleksji nad jakością oraz sensem własnego życia, braku elementarnej świadomości potrzeby poszukiwania takiego sensu lub nawet świadomości braku potrzeby poszukiwania własnej tożsamości, w kontekście konieczności kształtowania zachowań pragmatycznych i utylitarnych dających szybkie, choć doraźnie korzyści – studiowanie osobowości oraz życia tradycyjnych mistrzów wydaje się jakimś niezrozumiałym anachronizmem, jakąś odległą od realiów przeszłością, jakimś nie wartym wysiłku ideałem czy jakimś dawnym światem preferowanym przez odchodzące pokolenia. Młodzi ludzie mają bowiem własnych bohaterów, autorytety oraz mistrzów: wykreowanych głównie przez media aktorów, modeli, sportowców, piosenkarzy, tudzież nowoczesnych nauczycieli, wszystkowiedzących profesorów-kapłanów i wyrastających jak grzyby po deszczu ekspertów w każ-

dej dziedzinie życia, oferujących im wzory sukcesu zbliżone do tych z telewizji lub internetu.

Desol w tym zakresie pisze m.in.: „Postaciami podziwianymi nie są już bohaterowie, którzy niosą jakieś przesłanie lub spełniają jakąś misję, ani też sprawiedliwi, którzy wskazują odniesienie etyczne, lecz gwiazdy stanowiące wzór człowieka pozbawionego wnętrza, mistrzowie ostentacji i triumfującej widzialności. Osobowy podmiot wyparowuje w manifestacjach czynionych ku chwale pozoru, zwłaszcza w ekshibicjonizmie i bezwstydie charakterystycznych dla społeczeństwa, w którym wystawienie wszystkiego na pokaz kompensuje brak głębi” (Desol 2003, s. 204). W tym kontekście osiągnięcia oraz życie prawdziwych mistrzów z różnych obszarów wiedzy, wydają się nieciekawe np. z punktu widzenia wszechobecnych zasad marketingowej atrakcyjności. Wynika stąd potrzeba konieczności wykreowania oraz upowszechniania wartości oraz wzorów życia ludzi, głównie scenicznego sukcesu.

Tak zatem zasadniczą cechą charakteru mogącą gwarantować życiowy sukces stała się postawa egocentryzmu. Wiąże się ona z instrumentalnym, manipulacyjnym, roszczeniowym i przedmiotowo-handlowym traktowaniem innych oraz siebie. Tacy ludzie nastawieni na osiągnięcie osobistego sukcesu kosztem innych, w podobny sposób starają się rozumieć oraz traktować również ideę rzeczywistych autorytetów oraz mistrzów: nie jako wzory do naśladowania tudzież modyfikacji lub zmiany jakości własnego życia, lecz głównie jako środek do osiągnięcia własnego sukcesu i pozycji społecznej, jako sposób jak najszybszego zrobienia kariery itp. Niepoślednią rolę w kształtowaniu takich charakterów zdaje się również odgrywać współczesny system oświatowy, traktując rolę ucznia głównie pragmatycznie oraz dostosowując wykształcenie do jego szans osiągnięcia sukcesu, głównie na rynku pracy. W praktyce wiąże się to z kształtowaniem powierzchownych cech instrumentalnych, które w dużym stopniu mają charakter antyspołeczny, antyemocjonalny, antyhumanitarny, preferując m.in. głównie postawy: wysiłku pozornego i na pokaz, wzajemnej nieufności i podejrzliwości, zawiści, mściwości, przemocy, przedmiotowo-manipulacyjnego traktowania innych jako potencjalnych konkurentów do sukcesu itp., itd. Ostatecznie nastawiony na odniesienie efektywnego sukcesu egocentryk, skupiający się na własnych potrzebach oraz pragnieniach kosztem innych, jest produktem nieudanych procesów globalnej edukacji. Jako osobowość sztywna i zamknięta skłonny jest również traktować upowszechniane np. przez media postaci Einsteina czy Kotarbińskiego nie tak jakby te wielkie autorytety sobie tego życzyły, lecz tak jak jest to korzystne dla mediów: nie chodzi tutaj bynajmniej o preferowanie idei naśladowania ich osiągnięć twórczych czy tym bardziej systemu uznawanych przez nich wartości, lecz

o pokazanie wzoru ludzi sukcesu oraz sławy. Zresztą coraz rzadziej wzory tego rodzaju mistrzów pokazywane są w ogóle w jakichkolwiek mediach. Marketingowo, osobowości wielkich i prawdziwych twórców zdecydowanie przegrywają z pokazywaniem życiorysów np. Madonny czy Dody, jako „mistrzyń” nowoczesnej cywilizacji.

Czy jednak pogoń za sukcesem poprzez upowszechnianie pozornych oraz blichtrowych wzorów do naśladowania jest właśnie tym czego najbardziej poszukuje obecnie młodzież? Jeśliby nawet przyjąć założenie, że obecne procesy socjalizacji w ponowoczesnym społeczeństwie mają charakter ahumanistyczny oraz praktycystyczno-przedmiotowy i młodzi ludzie mniej lub bardziej realnie upodobią się do automatycznie działających konformistów, to czy tym bardziej do głosu nie powinni dojść prawdziwi mistrzowie oraz autorytety? Czy należy bez walki poddać się trendom upowszechniania nowoczesnych wzorów mistrzów przekazywanych przez media, mając świadomość ich szkodliwych konsekwencji dla rozwoju osoby ludzkiej czy też w taki sposób wpływać na system społecznej edukacji, aby zdecydowanie więcej było w nim głębszych ludzkich wartości, których nośnikami są właśnie autentyczni mistrzowie we wszystkich obszarach życia, w tym również w szkolnictwie wyższym?

## Zakończenie

Jestem przekonany, że pytania te, a zwłaszcza pierwsze z nich, ma charakter prowokacyjno-retoryczny. Oznacza to, że ludzie ponowoczesnej cywilizacji, w tym zwłaszcza młode pokolenie, uciekają w konformizm lub autorytaryzm tylko w geście rozpaczony wobec poczucia osamotnienia, społeczno-kulturowego zagubienia, aksjonormatywnej dezorientacji oraz zniewolenia procesami globalnej cywilizacji, w tym przedmiotowo-instrumentalnej edukacji. Sądzę, że wbrew pozorom współczesne młode pokolenie bardzo potrzebuje autentycznych autorytetów oraz mistrzów, tak jak potrzebny jest jej jakiś względnie stabilny system wartości, jak niezbędne jest jej poczucie aksjologicznego bezpieczeństwa oraz aksjologicznego ładu jako drogowskazu moralnej orientacji, tak jak oczekuje ona na upowszechnianie pozytywnych wzorów do naśladowania jako przykładów do możliwości kreatywnego konstruowania własnej egzystencji. Wreszcie prawdziwi mistrzowie potrzebni są młodzieży po to, aby przy ich pomocy byli oni zdolni do odnalezienia własnej indywidualności oraz prawdziwie ludzkiej tożsamości – na czym nam pedagogom powinno w szczególności zależeć.



## Literatura

- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa.
- Bukowski J. (1987), *Zarys filozofii spotkania*, Kraków.
- Czyżak A. (2005), *Kanon mistrzów – stereotypy i przewartościowania*, [w:] *Kanon i obrzeża*, Iwaszów I., Czerska T. (red.), Kraków.
- Desol Ch. (2003), *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przekład M. Kowalska, Kraków.
- Dyczewski L. (1995), *Kultura polska w okresie przemian*, Lublin.
- Fromm E. (1998), *Ucieczka od wolności*, przekład D. i A. Ziemińscy, Warszawa.
- Gadacz T. (1991), *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” nr 9.
- Madeja D., Kapuśniak B. (2004), *Młodzież w chaosie wartości*, „Wychowawca” nr 9.
- Materiały z sympozjum 18–19.03.1996 w Krakowie, „Znak” 2007, nr, 3, 622.
- Mariański J. (2001), *Kryzys moralny czy transformacja wartości?*, Lublin.
- Moszczyński W. (1995), *Odpowiedzialność mistrza*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Olbrycht K. (red.), Katowice.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń.
- Potulicka E. (2012a), *Uniwersytet na wolnym rynku*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Potulicka E. (2012b), *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Rutkowiak J. (2012), *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Olubiński A. (1996), *Ericha Fromm koncepcja życia po ludzku*, Toruń.
- Olubiński A. (1997), *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń.
- Olubiński A. (2007), *Kultura pedagogiczna jako wskaźnik poziomu świadomości społecznej*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 12.
- Stróżowski W. (2007), *Promieniowanie mistrza*, „W drodze” nr 2(402).
- Tatarkiewicz W. (1976), *O doskonałości*, Warszawa 1976.
- Węgrzecki A. (1992), *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków.
- Wojtynek K. (1998), *Sztuka inspiracji, czyli o relacji Mistrz-Uczeń*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Inspiracja*, t. 2, Kojas W., Mrózek R. (red.), Cieszyn.