

WSPÓLCZESNE PYTANIA WOKÓŁ RELACJI "MISTRZ - UCZEŃ"

Relacja "mistrz - uczeń" wydaje się jedną z najbardziej naturalnie wrośniętych w rzeczywistość człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera dla tych, którzy bardziej świadomie uczestniczą w kształceniu innych. Równocześnie relacji tej towarzyszy dziś wzrastająca nieufność, wątpliwości, obawy. Spróbujemy sprowadzić te lęki i opory do kilku pytań:

- Czy związane z byciem mistrzem i uczniem doskonałość i doskonalenie się nie grozi perfekcjonizmem zabijającym twórczość?
- Czy zgoda na wzór osobowy nie oznacza niedojrzałości ucznia i megalomanii mistrza?
- Czy relacja mistrz uczeń nie zakłada zniewalającego wpływu mocniejszej osobowości na słabszą, akceptującą rezygnację z wolności własnych wyborów?

Wreszcie - Czy warto zastanawiać się nad relacją mistrz - uczeń gdy tak trudno o mistrzów?



Refleksja nad konsekwencjami tych wątpliwości wymaga spojrzenia na nie z szerszej perspektywy i sformułowania ogólniejszych problemów. Będą one przedmiotem rozważań tego wystąpienia.

Skoncentruję się więc na pytaniach :

- Jakie jest miejsce relacji mistrz-uczeń we współczesnej kulturze?
- Jaką rolę przypisuje się tej relacji w procesie

kształcenia?

- Czy relacja ta ma szanse przetrwać w uniwersytetach?

W Słowniku języka polskiego czytamy, że "mistrz" oznacza człowieka przewyższającego innych biegłością i umiejętnością w jakiejś dziedzinie; człowieka, którego obiera się za wzór, nauczyciela; i wreszcie - rzemieślnika uprawnionego do samodzielnego wykonywania swojego zawodu. Społeczna praktyka językowa pokazuje, że samo pojęcie, kategoria i zjawisko mistrzostwa funkcjonuje dziś przede wszystkim : formalnie - w odniesieniu do rzemieślników i sportowców, mniej formalnie - artystów, szczególnie związanych z dyscyplinami wykonawczymi, wirtuozów, artystów sceny. Pojawia się również gdy trzeba nazwać wysokie kwalifikacje, kompetencje i znaczącą funkcję związaną z kontrolą i ocenianiem innych. Skala jest tu szeroka - od stanowiska mistrza w zakładzie przemysłowym do funkcji mistrza w nowicjacie zakonnym. Całkowicie nieformalnie terminu tego używa się wyrażając podziw, szacunek, uznanie doskonałości właśnie.

Wiązanie mistrza z nauczycielem występuje najrzadziej, mimo iż tradycje są tu bardzo bogate. Sokrates jest w kulturze europejskiej przywoływany jako wzór mistrza a wcześniej, wymagania stawiane przez Pitagorasa uczniom mogą dziś wywoływać zdziwienie i niedowierzanie



- jaką rangę musiała mieć praca z mistrzem, jeśli kandydaci na uczniów decydowali się na tak rygorystyczne warunki (5 lat milczenia, surowe obyczaje, intensywna samodzielna nauka jako przygotowanie, bez pewności czy ostatecznie zostanie się przez mistrza wybranym do prowadzenia i współpracy). Średniowieczni studenci podróżowali po całej Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnię głównie ze względu na konkretnych nauczycieli. Znacznie upraszczając można powiedzieć, że do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów w określonej dziedzinie i mistrzów życia - ponieważ poszukiwali doskonałości. Odnosili ją do umiejętności wykonywania i postępowania, do kanonów, celu życia, Boga, a od XVIII w - natury i cywilizacji. Doskonałość jako dokonanie, wypełnienie, całkowitość pozbawiona jakichkolwiek braków mogła być osiągnięta przez człowieka jedynie w jakimś stopniu, częściowo, poprzez doskonalenie. W. Tatarkiewicz w rozprawce O doskonałości stwierdza, że dziś zarzucono już doskonałość jako szczególną wartość i cel, ograniczając się do uwzględniania w postulatach etycznych doskonalenia moralnego. Jeśli od mistrzów oczekuje się "doskonałości", to raczej w znaczeniu najwyższej jakości wytworu, stosunkowo łatwiejszej do ocenienia, niż jakości postępowania i życia, które próbuje się regulować kodeksami etycznymi. P. Valery powiedział "Dążyć do doskonałości, przeznaczać dziełu nieograniczony czas pracy, stawiać sobie, jak Goethe, cel nieziszczalny, są to wszystko zamierzenia, które usuwa układ nowoczesnego życia." Teorie ponowoczesności zanegowały w ogóle sens poszukiwania jakiejś całości, dopełnienia, stwierdzając hybrydowość tożsamości, niespójność, niekonsekwencję, nieokreśloność rzeczywistości. Na doskonałość nie ma tu już miejsca. Role mistrza i ucznia nie są już możliwe i nie mają sensu. Równocześnie w praktyce główni przedstawiciele tego nurtu myślenia nazywani są przez swych uczniów i szerzej - odbiorców - mistrzami i za takich uważani - nie protestują.

Drugim wymiarem relacji "mistrz-uczeń" jest wymiar psychospołeczny. Relację tę wiąże się z autorytetem interpretowanym głównie w kategoriach władzy. Za socjologami i psychologami społecznymi wyróżnia się m. in. autorytet formalny i nieformalny, narzucony i uznany, często za M. Weberem jako stosunek panowania ze względu na typ legitymizacji określony jako tradycyjny, charyzmatyczny bądź biurokratyczny. Mistrza rozumie się nierzadko jako autorytet charyzmatyczny, nieformalny, uznawany, ale podejrzewa się ukryty za taką formułą "program" i praktykę zdobywania władzy nad innymi, uciekającymi od odpowiedzialności. Z. Bauman w Socjologii pisze: "/.. /odbiorcy przeciętni, pozbawieni specyficznego wykształcenia, nie są w stanie zbadać wiarygodności informacji, którym mogą tylko zawierzyć, ufni w mądrość i prawdomówność osób oraz organizacji (kościół, uniwersytetów, centrów badawczych) dostarczających wiadomości wraz z gwarancją ich rzetelności. Oba /.. / rodzaje legitymizacji - tradycyjna i charyzmatyczna - mają jedną cechę wspólną: domagają się, aby ludzie wyrzekali się prawa do własnych wyborów i przekazywali je innym jednostkowym bądź zbiorowym podmiotem Wyrzeczenie to nader często łączy się ze zrzuceniem z siebie odpowiedzialności." Powszechnie stwierdza się dziś upadek autorytetów, mając na uwadze zarówno autorytety uznawane, formalne i nieformalne, zawodowe i osobowe. Łącząc zjawisko autorytetu raczej z panowaniem i manipulacyjną władzą niż dobrowolnie przyjmowanym wpływem, współczesna kultura dyskredytuje już samo poszukiwanie autorytetów, bądź zakładanie pozytywnej ich roli w rozwoju człowieka. Świadomość niebezpieczeństw takiego myślenia możemy odnaleźć w liście o edukacji St. Morawskiego skierowanym do uczestników tegorocznego Zjazdu Pedagogów. Czytamy w nim: "Kultura elitarna, obciążona przeświadczeniem, że są uczeni kapłani, którzy we wszystkim orientują się najlepiej i do nich należy wskazywanie drogi "małuczkim", jest wysoce szkodliwa. Jednocześnie wyrzucanie elit na śmietnik historyczny i poddanie się dyktatowi kultury masowej, premiującej trywialność, łatwość i swojskość wszelkich

produktów grozi spłaszczeniem człowieczeństwa do zasady doraźnego, maksymalnie przyjemnego używania dóbr. "

Ostatnim wyodrębnionym przeze mnie wymiarem rozważanej relacji "mistrz-uczeń" w kulturze jest sytuacja funkcjonowania w roli wzoru osobowego i w roli osoby naśladowanej go. To na tym poziomie najwyraźniej dochodzi do głosu przyjmowana koncepcja człowieka i wartości. Współczesny spór o człowieka rozgrywa się w ogromnym stopniu w świetle diagnozy kryzysu kultury zachodniej dokonanej przez F. Nietzschego, z uwzględnieniem obecności we współczesnej kulturze jego etyki nadczłowieka i postulatu przewartościowania wartości. Sposób widzenia relacji mistrz-uczeń sprowadzonej do relacji prorok-wyznawca odnajdujemy w słowach Zaratustry kierowanych do uczniów: "Jeszczeście samych siebie nie szukali, a oto jużście mnie znaleźli. /... /Uwielbiacie mnie, lecz cóż się stanie, gdy to wasze uwielbienie któregoś dnia runie? Baczcież, aby was posąg nie przygniótł. " Trzeba wystrzegać się słabości i wspierania się na innych, trzeba odrzucić chrześcijańskie widzenie człowieka, dobrowolnie naśladowującego swego Mistrza - Chrystusa. Z Nietzschem zasadniczo nie zgodził się M. Scheler. Odpowiedzią na kryzys zachodniej kultury musi być, jego zdaniem, przywrócenie ładu aksjologicznego, które odbywa się głównie poprzez otwarcie się naszą miłością i uwielbieniem na wzory osobowe. To one są emanacją obiektywnej hierarchii wartości i obejmują: od mistrza używania - skoncentrowanego na wartościach hedonistycznych, przez mistrza realizacji wartości użytecznych, bohatera - człowieka czynu opartego na mocy i woli zorientowanego a wartości witalne, mistrza dzieł realizujących wartości duchowe, aż do świętego - osobę oddziaływującą samym swym istnieniem, bo personifikującą wartości najwyższe, religijne. Charakterystyczne dla tej koncepcji jest osłabienie roli intelektualnego wyboru wzoru osobowego. Scheler pisze: "Człowiek, jeśli chce być "wykształcony", musi chociaż raz w życiu zatracić się w czymś całościowym i autentycznym, wolnym i szlachetnym. /... / Takiego wzoru nie "wybiera się". Jest się przezeń owładniętym, gdy nas wzywa do siebie i pociąga, niedostrzegalnie przyciągając do swej piersi. Wzory osobowe o charakterze narodowym, zawodowym, moralnym, artystycznym, wreszcie zaś nieliczne wzory osobowe samego najczystszonego i najdoskonalszego kształcenia człowieka, owi nieliczni na tej ziemi ludzie święci, czyści i zupełni - oto szczyble, a zarazem drogowskazy, które unaoczniają każdemu człowiekowi i ujaśniają jego powołanie, z którymi się porównujemy, aby móc z trudem odnaleźć samych siebie, swą duchową jaźń, i które uczą nas poznawać nasze prawdziwe siły i nimi się posługiwać. " Emocjonalne poddanie się i obdarzenie wzoru osobowego uwielbieniem może budzić u wielu nieufność i niechęć. W nurcie fenomenologicznej wrażliwości na człowieka jako osobę spotykamy jednak również inne ujęcia, przede wszystkim polemikę z Schelerem Wojtyły, który istotę człowieka jako osoby wiąże m. in. ze świadomym i wolnym wyborem wzorów osobowych, ze względu na realizowane wartości i ich naśladowanie, w granicach wyznaczonych przez uznawane wartości.

Myśl fenomenologiczna wprowadza relację mistrz uczeń także w krąg dialogu i spotkania. M. Buber, jeden z głównych filozofów dialogu, przekonuje by mistrz uczył tak, jakby nie uczył. By uczniowie dojrzewali przy nim, w jego obecności, w kontakcie z nim. On zaś, by nie tylko otwierał swoje życie na ich istnienie i obecność, ale by ich "ogarniał" ponieważ dialog z uczniem nie jest relacją symetryczną. Główną odpowiedzialność za jego przebieg przyjmuje pedagog.

J. Bukowski w "Zarysie filozofii spotkania" wyodrębnia relację mistrz- uczeń jako ważny rodzaj spotkania i wyjaśnia ją następująco: "stosunek wiążący osobę niedoświadczoną, zazwyczaj młodszą, poszukującą swego miejsca w życiu i penetrującą pole wartości,

niezdecydowaną w ich wyborze, z osobą doświadczoną, obdarzoną moralnym autorytetem i wywierającą intensywny wpływ na otoczenie, mobilizującą niektóre jednostki z tego otoczenia do podjęcia odpowiedzialnych działań. " Warunkiem pełnego spotkania, w tej jak i w innych relacjach, są wzajemna rozporządzalność, nadzieja i zaufanie. Efektem prawdziwego spotkania jest "przewyższenie siebie w horyzoncie aksjologicznym". Osobowe widzenie człowieka, fenomenologiczne poszukiwanie jego istoty przywracają wartość roli mistrza i ucznia w rozwoju obu uczestników tej relacji. Jej miejsce w kulturze zależy więc ostatecznie od przyjmowanej koncepcji człowieka.

Wróćmy do miejsca relacji mistrz - uczeń w kształceniu. W aktualnych podręcznikach pedagogicznych nie pojawia się prawie wcale. Można przypuszczać, że wśród przyczyn znajduje się kulturowe porzucenie kategorii doskonałości. W przypadku kształcenia trudno dziś stwierdzić co miałyby być ostatecznym "dziełem" i jak należałoby mierzyć jego jakość. Również doskonalenie siebie wymagałoby spójnej koncepcji człowieka, w której ten proces miałby swoje miejsce. Tymczasem trwają na ten temat gorące spory. Naturalną rolę autorytetu ogranicza się- pod wpływem koncepcji psychoanalitycznych - do okresu dzieciństwa. Fascynacja pedagogiką naturalistyczno-liberalną, opór przeciw wszelkiej "władzy" i opresji, na które skazani są wg pedagogiki krytycznej podopieczni formalnych instytucji pedagogicznych powodują rezygnację z poszukiwania autorytetów i przesadną gloryfikację demokratycznego oraz liberalnego stylu kierowania. Nie wyciąga się wniosków z badań, które podważyły już zasadność takich porównań, bezrefleksyjnego przyjmowania j walorów każdego typu partnerstwa, przeciwstawiania stylu autokratycznego pozostałym stylom z intencją zdyskredytowania tego pierwszego. Zainteresowanie dialogowym spojrzeniem na człowieka, poddane wpływom nowych prądów kulturowych zaowocowało ideą "dialogu bez arbitra" - jako wyraz nowego podejścia do relacji wychowawczych. "Mistrza" potraktowano jako przedmiot badań historii wychowania.

Jednak odrzucenie w kształceniu tej relacji okazuje się niezgodne z oczekiwaniami społecznymi. Charakterystycznym przykładem tęsknoty za jej przywróceniem jest jedna z trzech kategorii, w jakich uczniowie śląskich szkół od kilku lat, za pośrednictwem śląskiego wydania Gazety Wyborczej, przyznają najlepszym nauczycielom nagrodę Złotego Kaganka. Wspomniana kategoria, to obok "Kosy" i "Kumpla" - "Mistrz". Kryteria sformułowano następująco: "wszystkie szlachetne cechy, które powodują, że nauczyciel uznawany jest za postać wybitną. " Również dyskutowany w ostatnich latach kodeks etyczny nauczyciela posługuje się kategorią mistrza. Założenia nowej reformy systemu edukacji chcą przywrócić w szkole relację mistrz- uczeń. Wreszcie - Zbiór zasad i wytycznych - "Dobre obyczaje w nauce" opracowany przez Komitet Etyki przy Prezydium PAN w 1994 roku, rozdział III tytułuje " Pracownik nauki jako mistrz". (Charakterystyczne jest rozdzielenie tego rozdziału od kolejnego, pt. "Pracownik nauki jako nauczyciel") Jego treść wskazuje iż chodzi o przekazywanie słowem i przykładem wiedzy, umiejętności oraz dobrych obyczajów w nauce. Tylko te fakty wskazują na odczuwaną potrzebę powrotu do mistrzostwa nauczycieli, także nauczycieli akademickich.

Odzywają się echa wymogów sformułowanych w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej wobec nowo powołanego stanu akademickiego, który obejmował nauczycieli wszystkich szczebli kształconych, wykształconych i kształcących w uniwersytetach, stanu - wg słów autorów Przedmowy do Ustaw "z powołania i obrania na ten jedyny koniec poświęconego, aby nieustannie dostarczał w narodzie ludzi, przez oświecenie, przez cnotę, przez gorliwość zdatnych do dawania publicznej edukacji. " Przestrzeganie tych wymogów od początku starano się egzekwować. W rzeczonych Ustawach o Zgromadzeniu akademickim zapisano:

"Ponieważ tak wspólne zgromadzenia, jako szczególne każdego urzędu obowiązki doznawałyby przeszkody, gdyby się osoby akademickiego stanu podejmowały urzędu, spraw i posług z ich powołaniem niezgodnych, czuwać będą zgromadzenia na to, aby się nikt nie zaprzętał takowymi zleceniami, które by go od pełnienia podjętych około edukacji i rządu domowego powinności odrywały. "

Mistrzostwo łączy się jednak nierozzerwalnie - jak wspomniano wyżej - z czytelnym łańcem wartości i intensywnością jego realizowania. Nasuwa się szereg pytań: czy można tę sferę skodyfikować? Czy można wymagać od każdego nauczyciela by był mistrzem? Z drugiej strony - czy można uchylić w procesie kształcenia działanie mechanizmu naśladowania? Czy można, dysponując elementarną wiedzą z zakresu psychologii uczenia się i rozwoju człowieka, zastrzec sobie bądź zagwarantować, iż ucząc nie będzie się naśladowanym?

Zmierzajmy do pytania o perspektywy relacji mistrz- uczeń w uniwersytecie. Przytoczmy fragment wypowiedzi prof. J. Błońskiego o K. Wyce, wypowiedzi zamieszczonej w interesującym zbiorze relacji i wspomnień kilku polskich uczonych o ich mistrzach, tomiku pt. Mistrz, zredagowanym w 1984 roku przez Z. Szlachtę. " Myślę, że wszędzie dokąd idziemy, szukamy wtajemniczenia, wejścia do zamkniętego przed innymi ludźmi świata. I wybieramy dlatego, bo mamy nadzieję, że ta, a nie inna dziedzina wiedzy jest jedyną drogą, która nas do tajemnicy doprowadzi, odkryje coś ważnego, jakąś ziemię obiecaną. Wtedy szukamy przewodnika. A mistrz, to człowiek, który zjawia się w takim momencie i daje nam nadzieję, że nas do ziemi obiecanej zaprowadzi. Jest w tym coś z magii, coś z kuglarstwa. /... /Mistrz... Myślę, że wobec takiego człowieka zawsze jesteśmy niesprawiedliwi. Osądzamy go na podstawie naszych oczekiwań. Irracjonalnie żądamy od niego dużo więcej, niż może nam dać. To jest jego przywilej i jego nieszczęście. " Ta próba uchwycenia tajemnicy relacji mistrz - uczeń w sytuacji dorastania do wartości doświadczenia uniwersyteckiego, ukazuje złożoność obu ról. Zgodę na podjęcie ich ryzyka.

Kształcenie w szkole wyższej, szczególnie w uniwersytecie, zależne jest oczywiście od zasadniczej funkcji, którą mu się przypisuje. Czasem bywa opisywane drogą analizy programów, metod i form prowadzenia poszczególnych rodzajów zajęć. W tym podejściu wyczuwa się jednak pewną sztuczność. Bardziej odpowiadające specyfice kształcenia uniwersyteckiego wydaje się śledzenie poszczególnych nauczycieli akademickich, ich indywidualnego podejścia do uczniów i własnej dyscypliny, ich wyborów, decyzji, życia. Od lat 80-tych można obserwować wzrost zainteresowania takim rozpoznaniem środowiska uczonych. Przykładem mogą być liczne publikacje autobiograficzne, w których naukowcy opowiadają o swojej drodze życiowej, w tym - o swoich nauczycielach i mistrzach. W ten sposób rozwój danej dyscypliny zaczyna być widziany przez pryzmat łańcucha mistrzów i ich uczniów, łańcucha ludzi uderzających różnorodnością, bogactwem osobowości i metod, niezależnością, niepowtarzalnością i oryginalnością dopełnianą anegdotami o barwności dziwactw i przyzwycajeń.

W. Stróżewski w wystąpieniu w czasie sesji zorganizowanej w Uniwersytecie Jagiellońskim w 1996 roku, poświęconej problematyce mistrza i ucznia, podjął próbę określenia warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem. Warunki konieczne, to jego zdaniem :

-przekazywanie hierarchii wartości, w tym - miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on i jego uczniowie,

-przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,

- nie narzucanie poglądów i rozstrzygnięć,
- nie aspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,
- życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie - własnego czasu.

Warunki wystarczające to radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów. Warunki te zakładają istnienie ucznia, który chce i wybiera mistrza oraz pracę z nim.

Konkluzja powinna zawierać odpowiedź na pytanie o szanse relacji mistrz-uczeń w uniwersytecie. Dla uwyrażnienia obrazu, przerysujmy świadomie przedstawianą alternatywę. Jeśli uniwersytet miałby stać się jedynie miejscem zdobywania określonych, specjalistycznych kwalifikacji, wydaje się, że relacja ta może być zastąpiona innymi sytuacjami o charakterze dydaktycznym - np. zadaniami symulującymi warunki ćwiczące odpowiednie umiejętności w oparciu o szczegółowe instrukcje. Autorzy tych instrukcji mogą pozostać anonimowi. Przyjęcie takiej funkcji uniwersytetu musiałoby pociągać za sobą odrzucenie relacji mistrza i ucznia, jako niepotrzebnie komplikującej sprawną organizację procesu kształcenia. Jeśli jednak zgadzamy się na kontynuowanie tradycji uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i uczących się zawiązanej w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy, relacja mistrz-uczeń wydaje się podstawowa, nie do zastąpienia. Każdy uczony zaangażowany autentycznie w swoją pracę wnosi inne podejście, inne pomysły, inne rozwiązania, wnosi siebie. Poszukiwanie obiektywnych wartości pozwala zaakceptować potrzebę doskonalenia się i szukania coraz doskonalszych metod odkrywania prawdy o świecie i człowieku - także drogą kontaktów z innymi ludźmi, zorientowanymi na podobne wartości podstawowe, poprzez głęboki dialog osobowy, spotkanie osób. Koncepcja człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych, przyjmuje wpływ mistrza na ucznia jako pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś jako niewolę. Droga do mistrzostwa od początku, nawet ta formalna, wiodła przez "wyzwoliny". Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne. Jasna definicja tej sytuacji, wzajemna uczciwość i szacunek chronią przed groźbą wzajemnego uzależnienia czy manipulacji. Są naturalną podstawą uznania autorytetu mistrza przez ucznia ale i otwarcia mistrza na wartości wnoszone przez ucznia.

Oczywiście by odpowiedzialnie formułować realne perspektywy rozważanej relacji w uniwersytetach należałoby sprawdzić w jakim stopniu zapewniane są w tym środowisku warunki uznane przez Stróżewskiego czy Bukowskiego za konieczne i wystarczające a także szukać przyczyn ich rzadkiej dziś obecności w uniwersytetach. Przyczyny te wiążą się na pewno z kondycją ekonomiczną tych uczelni, ich sposobem funkcjonowania, polityką oświatową, której są elementem. Najważniejsze wydają się jednak przyczyny mentalne, świadomościowe, sprawiające, że członkowie wspólnoty uniwersyteckiej szybko, być może zbyt szybko rezygnują z wchodzenia w role mistrzów i uczniów. Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiedzi można, w duchu postulatów tego wystąpienia, szukać u mistrzów. Zakończmy wypowiedzią jednego z nich - K. Twardowskiego, który był właśnie jako "mistrz" przywoływany przez wielu wybitnych polskich humanistów, uhonorowany na koniec swej pracy zawodowej w Uniwersytecie Lwowskim w 1931 r przez własnych uczniów medalem "Discipulorum amor et pietas" - "Uczniów miłość i wdzięczne przywiązanie". Dziękując mówił: "... starałem się niestrudzenie tchnąć w Wasze dusze to, co jest najlepszą częścią mojej duszy własnej: szczere ukochanie pracy, gorące umiłowanie prawdy i usilne dążenie do

sprawiedliwości". Obdarzony godnością doktora honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego, w 1932 roku, w swym przemówieniu zatytułowanym "O dostojności Uniwersytetu" przypomniał: "Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem, wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztandarem tym wskazywanej. "

* * *

1. Wł. Tatarkiewicz, O doskonałości. Warszawa 1976
2. Z. Bauman, Socjologia. Przeł. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 129
3. St. Morawski, List o edukacji. W: Listy o edukacji. Forum Oświatowe nr 2(10)/98, wyd. specjalne pod red. L. Witkowskiego
4. F. Nietzsche, Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo. Przeł. W. Berent, Warszawa 1990, s
5. M. Scheler, Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy. Przeł. St. Czerniak i A. Węgrzecki. Warszawa 1987, s. 355-356
6. J. Bukowski, Zarys filozofii spotkania. Kraków 1987, s. 257
7. Materiały źródłowe zamieszczone w pracy R. Dutkovej "Komisja Edukacji Narodowej . Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych" Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1973
8. Tamże
9. Z. Szlachta, Mistrz. Warszawa 1984. s. 18-19
10. Aneksy do Wyboru pism psychologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego. Wybór i opr. R. Jadcak Warszawa 1992