

ELŻBIETA NEYMAN  
Paryż

## UCZTA SKOŃCZONA? O MISTRZU I UCZNIU

„I tylko tym spojrzeniem, leciutką oznaką życzliwego zainteresowania, bezgłośnym zaznaczeniem powstałego między nimi kontaktu — kontaktu mistrza z uczniem — jedynie tym spojrzeniem dokonał joga przyjęcia ucznia. Spojrzenie to przepędziło zbędne myśli z głowy ucznia, wprowadzając go w ład i służbę. A więcej nie da się opowiedzieć o życiu Dasy, reszta dokonała się bowiem poza granicami obrazów i opowieści”.

Herman Hesse

„Poznałem mego mistrza w okolicznościach nadzwyczajnych, jak wszelkie okoliczności życia, a zwłaszcza te, które same w sobie nie będąc niczym przynoszą rezultaty decydujące o tym, że stają się wszystkim [...]. I nie ma tu nic innego do opowiedzenia. [...] Widzę go ponownie w tym cieniu, którym jestem sam w sobie, we wspomnieniu umarłej już części mnie samego, które zachowuję”.

Fernando Pessoa

Nieustanny ciąg intelektualnych bankietów, a przy biesiadnym stole mistrzowie i uczniowie. Uczta Platona, bramin spożywający resztki ofiary dla bogów i jego uczeń żywiący się resztkami po nim, ostatnia Chrystusowa wieczerza. Podawanie, branie, dzielenie się, komunია. Etymologiczne źródło francuskiego *élève* (uczeń) czy polskiego „elew” to łaciński czasownik *levare* — „kształcić, rozwijać, wykonywać”, ale też „karmić piersią, karmić, utrzymywać”<sup>1</sup>.

Karmieś nas i karmisz Zygmuncie, nieprzerwanie. Pora zatem na odwzajemnienie. Dług bowiem mobilizuje dłużnika, okazuje się darem. Piszę d z i ę k i

---

Adres do korespondencji: emascarou1@9online.fr

<sup>1</sup> E. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Editions de la Fontaine du Roi, Paris 1987, s. 375.

To b i e. Jak wówczas, czterdzieści lat temu, gdy surowo nawoływałeś nas, Twoich asystentów, do przyobleczenia myśli w słowo.

Była to epoka katedr, a termin ten oznaczał dla młodych adeptów coś wzniosłego, dostojeństwo uprawiania i szerzenia wiedzy — zgodnie z nie wspomnianym jeszcze przeze mnie głównym znaczeniem *levare*: „wznosić, wzbudzać wyższe uczucia”. Aspirowaliśmy do pozostania w zasięgu katedr przez całe życie.

Była to epoka Mistrzów. Spotykaliśmy studentów i asystentów, filozofów i socjologów trzech pokoleń, a wśród nich — Mistrzów naszych Mistrzów, naszych Mistrzów oraz pracujących pod ich pieczę przyszłych Mistrzów: Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Kotarbińskiego i Władysława Tatarkiewicza; Marię i Stanisława Ossowskich, Ninę Asorodobraj-Kulę i Juliana Hochfelda; Stefana Nowaka, Andrzeja Malewskiego, Jerzego Szackiego, Klemensa Szaniawskiego, Adama Podgóreckiego, Marię Hirschowicz, także — Zygmunta Baumana. Sąsiadowaliśmy z katedrą Leszka Kołakowskiego, Bronisława Baczki i Krzysztofa Pomiana.

Katedry wykluczały wówczas kapliczki — miejsca ekskluzywnego uprawiania kultu — starsze i młodsze pokolenia jednoczyli zapał odbudowy po odwilży 1956 r. Atmosferę uczenia determinowała aura twórczości.

Mimo różnic światopoglądowych, ideologicznych czy metodologicznych należeliśmy — pracownicy naukowci i większość studentów — do wspólnoty wyznaczonej przez etos naukowy oraz silne, osobiste związki. Wspólnoty, które forum było jakże wówczas aktywne Polskie Towarzystwo Socjologiczne.

Nasze pokolenie — pokolenie pierwszych roczników socjologii po jej uruchomieniu w 1957 r. — niecierpliwie oczekiwało uniezależnienia się i usiłowało przyspieszyć proces własnego wzrastania. Koło Naukowe Studentów Socjologii było najlepsze na Uniwersytecie Warszawskim. Na organizowane przez nas sympozja przybywali w charakterze gości profesorowie, docenci. I nie były to skromne „podwieczorki” intelektualne, a sute uczty.

Długo oczekiwałam propozycji asystentury. Dopiero *post factum* zrozumiałam, że poddałeś mnie, w sposób dyskretny, kilku inicjacyjnym próbom. Warto tu przytoczyć naszą wówczas rozmowę. Na moje pytanie: „Dlaczego ja?” odpowiedziałeś: „Dlatego, że gdy mówię A, pani mówi B, gdy mówię B, pani mówi A. Potrzebuję kogoś, kto się ze mną nie zgadza, a nie kogoś, kto powtarza to, co powiedziałem”. Czy wiesz, Zygmuncie, że to Konfucjusz powiedział o swoim uczniu: „Nie miałem z Yan Hui żadnego pożytku: zgadzał się ze wszystkim, co mówiłem”.

W naszej katedrze byliśmy wszyscy po imieniu, tworzyliśmy grupę towarzyską, więcej — przyjacielską, wręcz rodzinną. Kalendarz naszych spotkań wyznaczało w równej mierze życie uniwersyteckie co osobiste: konwersatoria i zebrania, imieniny, śluby, narodziny. Rozróżnienia czas pracy i czas zabawy, grupa formalna i nieformalna nas nie dotyczyły.

Nie oznacza to, że my, młodszy, cieszyliśmy się całkowitą swobodą. Z dowcipującego i popijającego z nami kolegi co sobota stawałeś się tyranem w bardziej

znerwicowanych budzącym zgrozę. Przed zebraniem, raz na miesiąc, każdy asystent zgłaszał się na spowiedź przy czarnej kawie w klubie uniwersyteckim. Miał Ci zdać sprawozdanie z tego, co zrobił: przeczytał, napisał... Padało za każdym razem pytanie: „A doktorat?” Pamiętam lęki dzielone z Winicjuszem Narojkiem i Jackiem Tarkowskim. „To jest dyktat wojskowy” — szemraliśmy między sobą. A równocześnie przyznawałam Ci rację, dobrze wiedząc, że w atmosferze pozbawionej jakiejkolwiek presji nie napisałabym niczego... Mimo tego sadystyczno-masochistycznego napędu naszej twórczości byliśmy szczęśliwi, żyliśmy w poczuciu bezpieczeństwa, pełni wiary w przyszłość.

Z dnia na dzień staliśmy się osieroceni — usunięto z Uniwersytetu profesorów o najwyższym autorytecie. A i nas, młodszych, również przetrzebiono w wyniku dyskretnej czystki. Pod oknami bito studentów pałkami.

Krótko potem odgórny „ukaz” przesiedlił socjologów na ulicę Karową. Aby raz na zawsze skończyć z przeszłością, zmieniono nawet nomenklaturę. Dziesięć lat po wypędzeniu nas z edenu PWN-owski *Słownik języka polskiego* określał katedrę jako „jednostkę organizacyjną naukowo-dydaktyczną szkoły wyższej”, podkreślając: „dziś jako nazwa tradycyjna”<sup>2</sup>.

Po epoce katedr nastąpił zatem czas zakładów. Komunistyczny biurokrata, usiłujący złamać autonomię uczelni przez eliminację przedwojennych nazw, nawet nie przypuszczał, że narzuconą terminologią zwiastuje nową erę życia uniwersyteckiego; erę nie tylko wyznaczoną przez dyktat panującej wówczas PZPR, ale później — w bodaj jeszcze większym stopniu — przez współczesny liberalizm społeczeństwa podporządkowanego dyktatowi rynku.

Na Krakowskim Przedmieściu 3 od dawna już jesteście cieniami; w sali im. Stanisława Ossowskiego, na ogół zamkniętej na klucz, stoją dzisiaj komputery; studenci słuchający wykładów w audytorium na parterze najczęściej nie mają pojęcia, kim był Stefan Czarnowski, a świeżo upieczony absolwent naszej dyscypliny dostrzega „różnice między życiem społecznym studentów socjologii i filozofii”. Jediną tego przyczynę znajduje w architekturze budynków. Aktualną siedzibę socjologów określa mianem „biurowca”, z którego według niego „po zajęciach chce się [...] jak najszybciej wyjść”<sup>3</sup>. Nasz dawny gmach ma dla niego nieprzeparty urok, przyciąga go tam specyficzna atmosfera, którą nazywa agorą. Czyżby te mury miały lepszą pamięć niż ludzie — zachowały to, co się w biegu historii zatraciło?

Z przeprowadzonej parę lat temu przez „Politykę” ankiety wynikało, że znakomita większość studentów socjologii za cel życiowy uznaje wysokie zarobki i marzy o zatrudnieniu w reklamie. Rezultat ten nie jest bynajmniej zaskakujący, jako że powszechnie traktuje się uniwersytet jako instytucję zapewniającą

<sup>2</sup> *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, t. 1, s. 901.

<sup>3</sup> A. Ostolski, głos w rozmowie *Uniwersytet. Model do składania. Z Jędrzejem Biesiadą, Sebastianem Michalikiem i Sławomirem Sierakowskim rozmawia Michał Sołtysik*, „Res Publica Nowa”, listopad 2002, s. 16.

— zgodnie z określeniem Maxa Webera — „bilet wstępu do krainy urzędowych beneficjów”<sup>4</sup>. To w nowym ustroju politycznym Polski realizują się — jak w innych, bardziej zaawansowanych krajach kapitalistycznych — pesymistyczne przepowiednie tego wnikliwego obserwatora początków „odczarowanego świata”. Już w 1917 r. zauważał on schyłek „historycznej atmosfery” niemieckiego uniwersytetu, atmosfery wyznaczającej ongiś charakter wszelkich uczelni europejskich.

U zarania poprzedniego wieku Weber dostrzegł, że instytuty medyczne i przyrodnicze stały się „kapitalistycznymi przedsiębiorstwami”, co przynosi „niewątpliwe korzyści techniczne”. Jednakże w takim systemie asystenci znajdują się często w podobnie krytycznym położeniu jak każdy proletariusz”, a „profesora zwyczajnego w starym stylu dzieli ogromna przepaść od szefa wielkiego kapitalistycznego przedsiębiorstwa, jakim stał się uniwersytet”<sup>5</sup>. Współczesny nam autor twierdzi, że najważniejszą postacią w tej instytucji stał się administrator<sup>6</sup>.

Profesor Tadeusz Sławek nazwał dzisiejszy uniwersytet „miejscem przyspieszonego zdobywania kwalifikacji”, w którym: „młodym ludziom spieszy się do pracy. Żyją nakręcenii «sukcesem», o którym słyszą w mediach. I, co chyba jeszcze smutniejsze, dla tego sukcesu”<sup>7</sup>. Inny polski wykładowca z nostalgią porównuje epokę katedr z sytuacją obecną: „Kiedyś okres studiów był okresem wyjątkowym. Zawiązywane wtedy przyjaźnie trwały często przez dziesiątki lat. Teraz uniwersytet traktuje się jak lotnisko. Jak tranzyt, przez który trzeba przejść najlepiej bez stresu, nadmiernych obciążeń i bezboleśnie”<sup>8</sup>.

Popyt i podaż... nie na wiedzę, ale na dyplomy, powoduje, że jest w Polsce bodaj więcej prywatnych szkół niż tytułarnych profesorów.

Zgodnie z danymi GUS liczba studentów w 403 800 w roku 1990/1991 wzrosła do 1 850 600 w roku 2003/2004, gdy tymczasem liczba wykładających powiększyła się nieznacznie: z 64 500 do 82 500. W takich warunkach zasada „więcej” wyparła dotychczasową zasadę „lepiej”. Mechanizmy produkcji masowej objęły nawet elitarną dawniej sferę kształcenia uniwersyteckiego, które — według Webera — stanowiło „zajęcie duchowo-arystokratyczne”<sup>9</sup> i takim powinno pozostać. Tymczasem w opinii młodego absolwenta humanistyki: „Uni-

<sup>4</sup> M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, w: M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, oprac. Z. Krasnodębski, tłum. A. Kopacki, P. Dybel, Znak-Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków-Warszawa 1998, s. 133.

<sup>5</sup> Tamże, s. 114.

<sup>6</sup> Opinia wyrażona przez Jacquesa Barzuna w książce *The American University: How It Runs, Where It Is Going* (London 1969), omawiana przez Billa Readingsa w *The University in Ruins* (Cambridge, Mass. 1996); zob. też B. Readings, *Zmierzch uniwersytetu?*, tłum. M. Szuster, „Res Publica Nowa”, listopad 2002, s. 32–33.

<sup>7</sup> *Mistrz jako wicemistrz. Z profesorem Tadeuszem Sławkiem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa”, listopad 2002, s. 23.

<sup>8</sup> Cyt. za: M. Czubaj, *Niższe szkoły wyższe*, „Polityka”, 2 października 2004, s. 5.

<sup>9</sup> M. Weber, dz. cyt. s. 116.

wersytety są masowe i kwalifikacje, jakie są w ich ramach zdobywane, również są masowe”. „Produkuje” się w nich wiedzę i „bardziej przypominają fabrykę niż oliwkowy gaj”<sup>10</sup>.

Popyt i podaż... nauczanie stało się zajęciem, które nieraz przynosi poważne dochody wykładającym „intratne” dyscypliny, na ogół w kilku placówkach, a jednocześnie jest inwestycją finansową rodziców pragnących zabezpieczyć przyszłość dzieciom. Jeśli weźmie się pod uwagę wskaźniki bezrobocia, to trudno się dziwić ich przedsiębiorczości. Jednocześnie wszyscy biją na alarm, że dochody pracowników naukowych uniwersytetów są zbyt niskie, by mogły im zapewnić dogodną egzystencję. Powoduje to konieczność dorabiania — posiadania kilku etatów czy „chałturzenia”<sup>11</sup>.

Zauważmy, że nie tylko pokolenie studentów podlega wpływom ideologii intensywnej konsumpcji. Konsumentami w poważnej większości stali się również sami wykładowcy. Trudno zatem nie zgodzić się ze sceptyczną uwagą, iż nawet zapewnienie im pod każdym względem idealnych warunków pracy nie zmieniłoby radykalnie ich postaw i nie wyznaczyłoby kresu pogoni za dodatkowym wynagrodzeniem, ponieważ „zawsze jest cena, którą płaci się za kompromisy”<sup>12</sup>.

Ten nowy układ — w którym student przypomina klienta opłacającego profesorowi usługę, świadomy ponadto, że ów bywa „chałturszczykiem” — przywołuje na myśl zjadliwą uwagę Webera o postawach młodych Amerykanów, którzy — według niego — myśleli o wykładowcach: „Sprzedaje mi on swoją wiedzę i metody za pieniądze mojego ojca, tak samo jak straganiarka sprzedaje kapustę mojej matce”<sup>13</sup>.

Argumentując, że na uczelni można uzyskać coś, czego straganiarka nie oferuje, mianowicie wiedzę o technice pozwalającej panować nad życiem oraz poznać metody myślenia, Weber podkreślał, że można tam ponadto znaleźć pomoc w zdobyciu „czegoś trzeciego: jasności”. Przez ową jasność rozumiał świadomość „ostatecznego sensu własnego postępowania”<sup>14</sup>. Wykładający bowiem mają nie tylko przekazywać informacje czy ułatwiać rozumienie świata, ale nadto służyć moralnym dyspozycjom studentów, kształtując w nich poczucie obowiązku i odpowiedzialności, rozbudzając wewnętrzną potrzebę właśnie owej jasności widzenia.

Atmosfera tego nowego uniwersytetu, który w coraz mniejszym stopniu może budzić potrzeby poznawcze i uczyć krytycznego myślenia, a coraz bardziej staje się placówką produkującą nowe kadry, nie wydaje się ani szczęśliwodziwna, ani komfortowa. „Na uniwersytecie brakuje warunków, sale są przepełnione,

<sup>10</sup> S. Michalik, głos w rozmowie *Uniwersytet*, cyt. wyd., s. 10.

<sup>11</sup> S. Sierakowski, głos w rozmowie *Uniwersytet*, cyt. wyd., s. 19.

<sup>12</sup> W *poszukiwaniu utraconego mistrza. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa”, listopad 2002, s. 27.

<sup>13</sup> M. Weber, dz. cyt. s. 133.

<sup>14</sup> Tamże, s. 134, 135.

wykładowcy i studenci zabiegani [...] odeszła pewna kategoria mistrzów, która miała czas dla swoich uczniów”<sup>15</sup>.

Nasuwają się pytania: Czy nauczyciel nie mający czasu dla przedmiotu swojej profesjonalnej misji pozostaje nadal nauczycielem? Co uzasadnia przetrwanie tej funkcji we współczesnej cywilizacji? Wszak z punktu widzenia przekazu informacji bardziej niezawodnym i znacznie tańszym pośrednikiem jest ekran telewizora i komputera.

Jak funkcjonuje na co dzień system, w którym wykładający „nie ma czasu” dla studenta? W roku akademickim pobierający nauki nie spotyka go osobiście — ani na wykładzie dla dziesiątek (czy setek) słuchaczy, ani na egzaminach, które przyjęły formę testów. Jeśli istnieją jeszcze w środowisku uniwersyteckim ludzie z autentycznym powołaniem pedagogicznym — a wiemy, że tak — to sytuacja taka tylko może budzić ich najgłębszą frustrację.

A podopieczni? „Moim zdaniem większość studiujących na uniwersytecie to ludzie nieszczęśliwi”<sup>16</sup>. Prawdziwy kryzys — unaoczniający studentowi jego odpersonalizowany status oraz brak poczucia wagi studiowania — następuje na piątym roku.

Absolwent Wydziału Stosunków Międzynarodowych przedstawił ostatnio sytuację drastyczną: „okazuje się, że gdy przynosisz pracę, to promotor nawet jej nie przegląda, tylko zaznacza, że przyjął, zabierasz ją do domu, a na obronie odpowiadasz na wcześniej uzgodnione pytania”<sup>17</sup>. Kluczowy moment studiów, przeżywaną ongiś przez kandydata euforię zwycięskiego przejścia przez kulminacyjną próbę intelektualnej inicjacji, zastępuje obecnie to, co ów młody człowiek postrzega jako „spektakl”, w którym promotor i autor pracy magisterskiej „odgrywają swoje role”.

Ten opis to jakby karykatura wizji George’a Steinera, dla którego: „wykładać na serio to usiłować dotrzeć do tego, co najżywsze i najbardziej intymne w jaźni dziecka lub dorosłego”, a „nauczanie przeciętne, rutyna pedagogiczna, styl kształcenia, który — w sposób zamierzony lub nie — jest cynicznie nastawiony na cele czysto użyteczne, są rujnujące. Unicestwiają one nadzieję u samych korzeni. Złe nauczanie jest, prawie dosłownie, zabójcze”<sup>18</sup>. Czy w tych odhumanizowanych kontaktach między wykładowcami a studentami, kontaktach, podczas których może zdarzyć się, że ich spojrzenia się nie skrzyżują, jest jeszcze miejsce na Spotkanie, które inicjuje relację mistrza i adepta, od wieków uznaną za wzór stosunków między nauczycielem i uczniem, co więcej — za ideał współżycia między jednostkami należącymi do różnych pokoleń w społeczeństwie obywatelskim?

---

<sup>15</sup> W poszukiwaniu utraconego mistrza, cyt. wyd., s. 24.

<sup>16</sup> S. Sierakowski, głos w rozmowie *Uniwersytet*, cyt. wyd., s. 13.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> G. Steiner, *Maîtres et disciples*, Gallimard, Paris 2003, s. 27.

Umiarkowani optymiści twierdzą, że była to zawsze relacja wyjątkowa, elitarna i że obecnie przestrzenią dla niej zarezerwowaną są studia doktoranckie i konwersatoria dla doktorantów oraz młodych pracowników naukowych. Jeśli weźmiemy pod uwagę owo „zalatanie” profesorów oraz masowość studiów doktoranckich, to opinie takie wydają się mało uzasadnione. Realia to konieczność dorabiania do stypendiów oraz narzucony młodym status bezpłatnej siły roboczej w dziedzinie nauczania i biurokratycznych obciążeń na uczelni.

O tym, że czas zakładów nie sprzyja również mistrzom, świadczą wypowiedzi wykładowców. Wspominając wyjazd z Polski pod koniec lat sześćdziesiątych wielu wybitnych profesorów oraz przejście innych na emeryturę, profesor Tadeusz Gadacz twierdzi: „Potrzeba mistrzów jest ogromna, i to widać wyraźnie u młodych ludzi. I pod tym względem uniwersytet przechodzi poważny kryzys”<sup>19</sup>. W innym kontekście również profesor Jacek Hołówka konstatawał: „Łańcuch między pokoleniami, typowy dla tradycji uniwersytetu, gdzieś się zerwał”. Jego słowa potwierdzają powszechne przypuszczenia: „Brakuje teraz prawdziwych mistrzów, dla których nauka byłaby powołaniem, a nie tylko zawodem”<sup>20</sup>.

Czytając wypowiedzi młodych absolwentów wyższych uczelni w Polsce, ma się jednocześnie wrażenie, że odczuwają nostalgię za czymś, co nieznanne. Relacja mistrza i ucznia stanowi dla nich enigmę. Drastycznie odbiega ona od rutyny i atmosfery społeczeństwa, w którym przypadło nam żyć, społeczeństwa, w którym dominują bezosobowe stosunki regulowane przez przepisy, dobra materialne i pieniądze. Ta diada, podobnie jak relacja miłości, oparta na wymianie pozbawionej racjonalnej kalkulacji osobistych strat i zysków, w której każdy z protagonistów daje to, co znajduje w sobie najlepszego; ta diada naznaczona przez transcendencję — służbę nauce czy sztuce — charakterystyczną dla powołania, obecnie może jawić się jako kuriozum czy wręcz dewiacja.

Współczesnych Hannah Arendt zaskakiwał jej stosunek po wojnie do Martina Heideggera; podjęta dobrowolnie przez Żydówkę, słynną już intelektualistkę, misja adwokata filozofa skompromitowanego przez pakt z nazizmem. Uczennica przyjęła wszak zupełnie inną drogę niż jej mistrz, porzucając „złudne królestwo reprezentacji i idei” na rzecz obserwacji oraz analizy rzeczywistości społecznej naznaczonej przez komory gazowe. W 1969 r. opublikowała jednak artykuł „Martin Heidegger ma 80 lat”, którego ton zbliżony jest do panegiriku...

Pytano Jeana Guittona przed kamerami telewizji, kogo uważa za swojego najwybitniejszego ucznia. Przyjaciel papieża, wybitny przedstawiciel filozofii katolickiej, bez wahania wymienił Louisa Althussera — ortodoksyjnego marksistę, który nadto właśnie zabił własną żonę. Postawa starego filozofa na tyle

---

<sup>19</sup> W *poszukiwaniu utraconego mistrza*, cyt. wyd., s. 24.

<sup>20</sup> Cyt. za: M. Czubaj, *Niższe szkoły wyższe*, cyt. wyd., s. 6.

zdziwiła dziennikarza, że wywołała serię pytań, na które jedyną odpowiedzią było „c'est comme ça”.

„Tak to bywa”, „więcej się nie da opowiedzieć”, „nie ma tu nic innego do opowiedzenia”... Enigma mistrza i ucznia. Sekret oczarowania...

„I żaden osąd, żadna analiza ani wgląd, czy też na podstawie wglądu zarysowująca się idea; nic innego, tylko zdumienie tym nagłym spotkaniem, blask, który jak błyskawica wstrząsnął moim wewnętrznym niebem, wzburzył mój umysł”<sup>21</sup>.

Owo „wzburzenie umysłu, którego doświadczył cytowany wyżej bengalski poeta Lokenath Bhattacharya po spotkaniu ze słynnym hinduistą Charlesem Malamoudem, „wewnętrzne trzęsienie ziemi” Fernando Pessoa, „zawrót głowy” Teajteta po pierwszej rozmowie z Sokratesem, „niezwykłe przeżycie”, jakie ów spowodował zgodnie ze słowami Maxa Webera u swoich uczniów — to odpowiedniki „filozoficznego szoku”, który miała na myśli Hannah Arendt opisując reakcję własną i jej pokolenia na wykłady Heideggera, odbiegające od schematyzmu i akademickiej nudy, czy też odpowiedniki „objawienia” i „zachwytu”, jakich doznał Claude Lévi-Strauss w kontakcie z materialistyczną myślą filozoficzno-ekonomiczną Marksa, oraz „szoku ontologicznego” Annie Ernaux, pisarki francuskiej, po lekturze książek Pierre'a Bourdieu. Autorka ta pisała, że dzieła socjologa wywołały u niej „raptowne i nieodwracalne uświadomienie sobie struktury świata społecznego”<sup>22</sup>.

O „raptownych” i „nieodwracalnych” zmianach wizji świata decyduje częstokroć charyzma mistrza, *timbre* jego głosu, gestykulacja. Głos Louisa Renou, głos recytujący ustępy Wedy w taki sposób, że wzbudzały u adeptów wzruszenie, a jednocześnie szacunek dla tych ksiąg, przetrwał w legendzie<sup>23</sup>.

Przede wszystkim jednak o tej wewnętrznej rewolucji, przeobrażającej sposób postrzegania i rozumowania, decyduje stosowana przez mistrza forma przekazu.

W nauczaniu Konfucjusza — pisze Jean Lévi — „słowo jest czymś innym niż zwykle — włącza się do ciszy”; mistrz nadaje mu funkcję muzyczną, choreograficzną, w rezultacie „słowa mówią to, czego nie mówią”<sup>24</sup>.

Inicjowane przez Sokratesa finezyjne dialogi czy parable Chrystusa służyły i służą do dziś wywołaniu u odbiorcy zaskoczenia i pragnienia zrozumienia, podważają przyjęte od dzieciństwa (jako rezultat wychowania, naśladownictwa, kształcenia) przekonania i rutynowe formy myślenia.

„Dlatego w podobieństwach [parabolach — E.N.] do nich mówię, bo patrząc nie widzą i słuchając nie słyszą i nie rozumieją”; „Otworzę w podobieństwach

<sup>21</sup> L. Bhattacharya, *Chemins indiens, chemins universels*, w: *Le disciple et ses maîtres*, L. Bansat-Boudon, J. Scheid (red.), Seuil, Paris 2002, s. 242–243.

<sup>22</sup> Cyt. za: C. Baudelot, *Ce qu'il m'a appris*, w: *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930–2002)*, J. Bouverese, D. Roche (red.), Collège de France, Odile Jacob, Paris 2004, s. 334.

<sup>23</sup> F. Staal, *Charles Malamoud et les voix de la forêt*, w: *Le disciple...*, cyt. wyd., s. 92.

<sup>24</sup> J. Lévi, *Confucius ou l'impossible filiation*, w: *Le disciple...*, cyt. wyd., s. 65 i 68.



usta moje, wypowiem rzeczy ukryte od założenia świata” (Ewang. Św. Mat., 13; 13)<sup>25</sup>.

W naukach społecznych analogiczną funkcję pełnią alegorie, nowe pojęcia, odmienne od tradycyjnego ich definiowanie, zestawianie ze sobą zjawisk różnej natury, z odmiennych epok, zwracanie uwagi na tendencje i prawa nieuchwytnie na pierwszy rzut oka.

Podobnie jak Chrystus, ojcowie rewolucyjnych teorii, decydujących o powstaniu nowego paradygmatu, dokonywali umysłowego przełomu, odślaniając „rzeczy ukryte”. Ukazywali je Marks i Freud, a także, wzorując się na nich, Claude Lévi-Strauss, który pisał w *Smutku tropików*: „Otóż ta niesubordynacja ma właśnie na celu zbadanie najważniejszego sensu, sensu niewątpliwie ukrytego, lecz którego częściową, zniekształconą transpozycją jest każdy, inny sens”<sup>26</sup>.

Dialog, parabola, alegoria, niemy przekaz oraz słowa odkrywające sekret świata przyciągają ucznia, przeobrażają go, a nieraz nawet zmieniają trajektorię jego życia.

U tych, którzy usłyszeli wezwanie mistrza, pojawia się pragnienie intelektualnej przebudowy. A za jej przewodnika obierają sobie właśnie tego, któremu udało się ich „wysiedlić” z dotychczasowych przyzwyczajęń myślowych. Sokrates zwie się akuszerem członków swojego audytorium, a Steiner pisze o „wzniesaniu” młodych dusz, podkreślmy jednak z naciskiem aktywną rolę obu stron w tym procesie. To wzajemny wybór decyduje o relacji mistrza i ucznia. Wybór wolny — autentyczna, osobista obopólna akceptacja. Istotna, oczywiście, jest selekcja dokonana przez mistrza. Sokrates uzasadniał decyzję nauczania bez zapłaty właśnie pragnieniem zapewnienia sobie pełnej autonomii w tym zakresie.

Zauważmy, że ten, kto „ma prawo” do stania się uczniem, kto na to w najwyższej mierze zasłużył, jest na ogół tym, kto nie tylko był najbardziej chłonny, a jednocześnie otwarty na umysłową konwersję, na kontynuację Spotkania, ale nadto ten, któremu na tym najbardziej zależało i kto do swoich wrodzonych zdolności i inteligencji dorzucił wysiłek i wysoką autodyscyplinę, aby zostać dostrzeżonym, wybranym. Co więcej, zdarzały się w historii sytuacje, w których uczeń — wbrew wszelkim przeciwnościom — wybrał mistrza. Choćby Diogenes przepędzany kijem przez Antystenesa (zwanego „Prawdziwym Psem”) i nawołujący: „Bij, bo nie znajdziesz tak twardego drzewa, którym byś mógł mnie odtrącić, dopóki do mnie mówisz”<sup>27</sup>, a wreszcie zaakceptowany.

Enigma mistrza i ucznia... Ich relacja ma charakter hierarchiczny niezależnie od tego, czy istnieje dzięki potwierdzeniu przez instytucjonalnie wyzna-

---

<sup>25</sup> *Nowy Testament i Psalmy*, nowy przekład z języka greckiego, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1989, s. 48, 50.

<sup>26</sup> C. Lévi-Strauss, *Smutek tropików*, tłum. A. Steinberg, PIW, Warszawa 1964, s. 52.

<sup>27</sup> Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy sławnych mężów*, oprac. I. Krońska, PWN, Warszawa 1988, ks. VI, 21.

czone role społeczne (jak uniwersyteckiego profesora i studenta), czy powstaje w rezultacie prywatnego porozumienia zawartego nieraz w milczeniu — jak w *Grze szklanych paciorków*, z której cytata poprzedza te rozważania, czy w noweli *Stary człowiek i morze* Hemingwaya.

W starożytnej Grecji ta koncepcja dominacji i podporządkowania, która w nowoczesnym świecie wydaje się oczywista, pojawia się stosunkowo późno, wraz z pojęciem „akroamata” oznaczającym jednocześnie ucznia oraz tego, kto słucha, i to w dwojakim sensie: słuchacza i kogoś posłusznego<sup>28</sup>. Francuskie określenie *maître* (czy włoskie *maestro*) doskonale opisuje tę relację, oznaczając przede wszystkim tego, „kto rozkazuje zgodnie z prawem lub faktycznie”, a dopiero w jednym z pochodnych znaczeń tego, „kto uczy pewnej sztuki czy nauki”<sup>29</sup>.

Nawet w anarchistycznej teorii, odrzucającej oparcie nauczania na autorytecie, „mistrz-emancypator” dominuje, według Jacquesa Rancière’a i jego dziewiętnastowiecznego protagonisty Jacotota, nie w sferze idei, w której ma status równy uczniowi, ale w sferze woli: „Występuje tu wola, która daje rozkazy, i inteligencja, która jest jej posłuszna [...]. W istocie takie oto są dwa fundamentalne działania mistrza: p r z e s ł u c h u j e, nakazuje wypowiedź, czyli uzewnętrznienie inteligencji, z której uczeń nie zdawał sobie sprawy lub którą zaniedbał. Weryfikuje, czy praca tego inteligentnego umysłu posuwa się w skupieniu, czy w tej wypowiedzi nie mówi on byle czego, aby uwolnić się od przymusu”<sup>30</sup>. Mistrz jest zatem gwarantem zdyscyplinowania ucznia, swojego *disciple* (i znów etymologia francuskiego określenia odwołuje się do sytuacji ucznia w tej diadzie<sup>31</sup>).

„Dyscyplina” to zarówno we francuskim, jak i naszym języku narzędzie przemocy, „krótki bat o kilku rzemieniach, służący do wymierzania kary cielesnej”<sup>32</sup>, tradycyjny atrybut wychowawcy.

Symboliem mistrza jest kij. Kij, który staje się laską i wspiera go, gdy posuwa się naprzód. Kij, który służy mu jako pałka pomagająca egzekwować postępy ucznia. Nie tylko Diogenes otrzymywał twarde razy. W tradycji buddyjskiej zen mistrz używa kija jako narzędzia nie tyle kary, ile stymulacji doskonalenia du-

<sup>28</sup> F. Wolff, *L'être, l'homme, le disciple*, Presses Universitaires de France, Paris 2000, s. 217.

<sup>29</sup> E. Littré, dz. cyt., s. 668.

<sup>30</sup> J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard 10/18, Paris 2004, s. 45, 51.

<sup>31</sup> *Disciple* etymologicznie sugeruje dyscyplinę i oznacza tego, kto „pobiera naukę”, kto „związał się z nauką, doktryną mistrza” (Littré, dz. cyt., s. 336). Niestety, w języku polskim nie dysponujemy dwoma terminami, jak w języku francuskim, który odróżnia *élève* od *disciple*. Słowu „adept”, którym się posługuję, nawet w drugim znaczeniu („książkowym”) podanym przez *Słownik języka polskiego* (dz. cyt., t. 1, s. 8): „zwolennik doktryny, szkoły filozoficznej, kierunku społecznego itp.”, brakuje pewnych konotacji *disciple* — oznaczającego między innymi apostoła.

<sup>32</sup> *Słownik języka polskiego*, cyt. wyd., t. 1, s. 487.

chowego adepta. Uderzenie daje mu do zrozumienia, że idzie na manowce i ma na celu sprowokowanie olśnienia dającego natychmiastowe rozwiązanie<sup>33</sup>.

Kij mędrca i królewskie berło oznaczało jedno greckie słowo „skêptron”. „Skêptron, ponieważ jest niezbędny wysłannikowi, staje się jakby symbolem jego funkcji i mistycznym znakiem legitymizacji. Dlatego określa on osobnika, który niesie słowo, osobę uświęconą, której misją jest przekazanie wiadomości od autorytetu. [...] Zeus daje go jako znak uprawomocnienia tym, którym zleca mówić w swoim imieniu”<sup>34</sup>.

Choć żyjemy w świeckiej epoce, choć Collège de France jest instytucją świecką, każdy w nim wykład poprzedza trzykrotne uderzenie kijem w podłogę przez odźwiernego oraz uroczyście przezeń wypowiedziane słowa: „Monsieur Le Professeur”, przenoszące słuchaczy w sakralną sferę nauki. Legitymizacją uczonych wykładających w tym gmachu jest już sam ich wybór do tej prestiżowej instytucji, równoznaczny z pasowaniem na mistrza.

Władza mistrza opiera się na przekonaniu ucznia, iż jest on tym, który „wie”<sup>35</sup>, nie tylko z racji oficjalnego stanowiska, ale również zakumulowanego przezeń doświadczenia, wieloletnich studiów i medytacji czy po prostu własnego dorobku. Częstokroć o zaufaniu do niego oraz jego słowa decyduje legenda przekazana przez starsze pokolenia adeptów.

Mistrz ma przekazać uczniom własną znajomość ksiąg (Biblii, Koranu, Tory czy klasyków) oraz zdobytą mądrość. Nie tyle jest wysłannikiem Zeusa, co reprezentantem przeszłych i obecnych twórców. Udostępniając ich dzieła młodemu, jako starszy i bardziej zaawansowany na drodze ku mądrości, pełni funkcję pośrednika między dawnymi pokoleniami a tym, które poszukuje własnej tożsamości.

Władza tego, który „wie”, przejawia się nie tylko w subordynacji ucznia, ale również w arbitralnie dokonanym wyborze oraz — przede wszystkim — w samej prezentacji omawianych teorii czy idei. Żartobliwie i za pomocą gry słów w języku francuskim Jacques Derrida przedstawiał „Mistrzów-Myślicieli jako Szeferów Poczty” („les Maîtres des Postes”): ludzi, którzy kontrolują przepływ przekazów, którzy je przejmują i, nietzscheańskim gestem, próbują zaznaczyć swój autorytet i swoją moc dzięki przywłaszczeniu środków komunikowania<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Por. A. Le Ninèze, *La sagesse. La force du consentement*, Autrement, Paris 2000, s. 138–139.

<sup>34</sup> E. Benneveniste, *Vocabulaire des institutions indo-européennes*, Edition de Minuit, Paris 1969, t. 2, s. 31.

<sup>35</sup> Według Jacquesa Lacana, złudzenie (*fantasme*), że psychoanalityk jest tym, „kto wie”, leży u podstaw związku z pacjentem. Niejako analogiczną funkcję w poznawaniu siebie przez adeptów pełnił Sokrates; nieprzypadkowo Lacan poświęcił swoje seminarium analizie *Uczty Platona*. Udział czynnika uczuciowego w obu relacjach decyduje o ich pokrewieństwie. Por. E. Roudinesco, M. Plon, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Fayard, Paris 1997, s. 1071; J. Lacan, *Le Séminaire, livre VIII: Le Transfert*, Seuil, Paris 1991.

<sup>36</sup> Por. J. Derrida, *La carte postale. De Socrate à Freud et au-delà*, Flammarion, Paris 1980; zob. także jego komentarz w wywiadzie z 1 lipca i 22 listopada 1999 r. przedstawionym w pracy

Mistrz mówi, uczeń słucha — to pierwszy etap inicjacji intelektualnej, scena powtarzająca się we wszystkich kulturach. W syryjskiej księdze z XIII wieku ze zbiorów Topkapi miniatura przedstawia Sofoklesa i wpatrzonych w niego zasłuchanych adeptów — wszystkich w turbanach. Jeden z nich przykłada rękę do ucha, aby nie uronić ani jednego słowa mistrza.

Uczeń słucha, powtarza, recytuje. Recytacja tekstu wedyjskiego w Indiach to podstawowy rytuał codzienności: „Widać w najmniejszych szczegółach, jak styl głośniejszej recytacji Wed ustąpił miejsca Wedom szeptanym bądź powtarzanym w myśli, aby później stać się kontemplacją lub medytacją, a w końcu otworzyć dostęp do wiedzy, w której Wedy się realizują. I tak rytuał został zastąpiony mądrością”<sup>37</sup>.

Adepci recytują wersety biblijne, koranową surę i buddyjską sutrę. Uczniowie starożytnych filozofów recytują ich maksymy: „Stoicy i epikurejczycy radzą swoim adeptom przypominać sobie [je] dniami i nocami, nie tylko w umyśle, ale także przepisując podstawowe dogmaty”<sup>38</sup>.

Powtarzanie i uczenie się na pamięć to nie tylko podstawowa metoda średniowiecznej pedagogiki. W ich obronie staje współczesny autor cytowanej już książki o mądrości Alain Le Ninèze, argumentując: „fragment tekstu przywoływany z pamięci pozwala nam się wzmocnić w codzienności oraz, jeżeli trzeba, stawić czoło adwersarzowi i posiada [...] funkcję magiczną [...]: regeneruje człowieka, dodaje mu wigoru, pomaga w starciach obecnych i tych w bliskiej przyszłości...”<sup>39</sup>.

Jak zauważa George Steiner, *logos*, który w nas wnika, staje się częścią nas samych, tym samym nie podlegającą alienacji. Nawet to, co wprzód było niezrozumiałe, przeobraża się w coś własnego, cennego, w żyzną głębę naszego myślenia. Dodajmy — i naszej twórczości. A entuzjasta „pedagogiki uniwersalnej” sugeruje postępowanie na wzór takich twórców „jak Racine, który nauczył się na pamięć, przetłumaczył, powtarzał i naśladował Eurypidesa, jak Boussuet, który to samo czynił z Tertulianem, Rousseau — z Amyotem, Boileau z Horacym i Juvénalem, jak Demostenes, który ośmiokrotnie przepisał Tukidydesa, Hooft, który przeczytał pięćdziesiąt dwa razy Tacyta, jak Seneka rekomendujący ponawianą stale lekturę jednej książki, jak Haydn, który w nieskończoność powtarzał sześć sonat Bacha...”<sup>40</sup>.

Uczeń słucha, czyta i usiłuje zapamiętać. Nie tylko antycypując egzaminacyjne przesłuchania czy testy, ale dlatego, że rozumiał intencje mistrza: uczynienia zeń spadkobiercy świadomego zawartości oraz walorów schedy,

D. Janicaud, *Heidegger en France*, t. 2: *Entretiens*, Albin Michel, Paris 2001, skąd pochodzi cytat, s. 120.

<sup>37</sup> F. Staal, *Charles Malamoud...*, cyt. wyd., s. 90. Autor przedstawia analizę Malamounda.

<sup>38</sup> P. Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, PUF, Paris b.d.w., s. 271–272.

<sup>39</sup> A. Le Ninèze, *La sagesse*, cyt. wyd., s. 105.

<sup>40</sup> A. Gonod, cyt. za: J. Rancière, *Le maître ignorant*, cyt. wyd., s. 45–46.

w przyszłości zdolnego do pełnego z niej korzystania, zgodnie z własnymi już preferencjami — spadkobiercy, który jako twórca przeobrazi umiejętność recytowania w sztukę cytowania.

Lista autorów „prześląkniętych” dziełami swoich ulubionych mistrzów, cytujących ich w sposób mniej lub bardziej zakamuflowany, zdaje się nieskończona, że wymienię tu choćby Joyce’a parafrazującego Szekspira, Tabucchiego wchodzącego w skórę Pessoa... Czyż historia filozofii i socjologii (tej poszukującej sensu ludzkiego świata) nie jest historią świadomych i nieświadomych zapożyczeń? Każdy autor, każda epoka dobiera z bogato zastawionego stołu biesiadnego specyficzne menu, zgodnie z własnym gustem, dorzucając swój wkład.

Trudno nie zgodzić się z opinią Derridy, że ekonomia sceny pisania jest nieoddzielną od sceny dziedziczenia ekonomią selektywną<sup>41</sup>.

Czy tylko sceny pisania?

Zorganizowana w 1993 r. w Luwrze wystawa obejmująca trzysta obrazów stanowiących repliki mistrzów tego muzeum, zatytułowana „Kopiować i tworzyć. Od Turnera do Picassa”, dawała świadectwo, że ekonomia malowania ma analogiczny charakter. Delacroix kopiujący Rubensa, Picasso kopiujący Delacroix... I tak dalej, w nieskończoność...

Od wieków w rozlicznych pracowniach artystycznych mistrz nakazuje nieustannie kopiować siebie i wielkich poprzedników. Adeptci obserwują rękę mistrza, naśladują jego gesty i osiągają taką perfekcję, że ich dzieła stają się nieodróżnialne od oryginalnych: „Malarze przechodzą przez etap naśladowania, by nauczyć się swego zawodu i stać się, być może, kolejnymi mistrzami”<sup>42</sup>. Z czasem — podobnie jak literaci czy filozofowie — wybierają innych mistrzów, którzy wpływają na nich już jedynie za pośrednictwem własnego dzieła.

Bodaj największym kopistą w dziejach współczesnego malarstwa był Vincent van Gogh. Millet, Pissarro, Delacroix, Daumier... każdego ze swoich ulubionych mistrzów pragnął — jak pisał — „przetłumaczyć”. „Spróbuję ci powiedzieć — zwracał się do brata — dlaczego uważam za dobre kopiowanie tych rzeczy i czego w nich szukam. Od nas, malarzy, żąda się zawsze kompozycji, żąda się, żebyśmy byli tylko kompozytorami. Zgoda, ale w muzyce tak nie jest [...] interpretacja kompozytora to nie jest mało i niekoniecznie tylko kompozytor musi grać swoje własne kompozycje”<sup>43</sup>.

Scena komponowania także stanowi przeciwieństwo — jak pisanie i malowanie — scenę dziedziczenia. Selektywnego, jak wybór mistrza. A poprzedza ją żmudna inicjacja. Również w konserwatoriach uczniowie uporczywie powtarzają gamy

---

<sup>41</sup> J. Derrida, *La carte postale*, cyt. wyd., s. 397.

<sup>42</sup> E. Py, *L'art et la manière*, w: *L'admiration. Miettes d'immoralité*, M.-C. Pasquier (red.), Autrement, Paris 1999, s. 93.

<sup>43</sup> V. van Gogh, *Listy do brata*, tłum. J. Guze, M. Chełkowski, Czytelnik, Warszawa 1964, s. 564.

i po wielokroć odtwarzają te same krótkie utwory — zanim staną się wirtuoza-  
mi czy kompozytorami.

Powtarzanie, uczenie się na pamięć, kopiowanie... zajęcia żmudne i bynaj-  
mniej nie wzbudzające entuzjazmu. A jednak wykonywane na ogół bez koniecz-  
ności interwencji mistrza, jakby niezbędną dla wytrwałości energię psychiczną  
młody adept czerpał z owego inicjacyjnego szoku. I nie tylko.

Enigma mistrza i ucznia. Swoista rewolucja dokonująca się w umyśle ucznia  
jest nieodłączna od najsilniejszego zaangażowania jego uczuciowości, od *coup  
de foudre* dającego początek „płomiennemu zachwytowi” (określenie Platona  
w odniesieniu do Sokratesa użyte w *Państwie*), fascynacji, uwielbieniu dla mi-  
strza oraz tego, co czyni i tworzy — jego idei, śpiewu, obrazu, rzeźby... Zauważ-  
my, że ten psychologiczny czynnik jest zazwyczaj całkowicie pominięty przez  
współczesne próby zbudowania teorii rozwoju nauki, którym intuicja platońska  
pozostaje obca — i to mimo panującego od dziesięcioleci sceptycyzmu wobec  
oświeceniowych koncepcji. Historia nauki jako ciąg zapładniających fascyna-  
cji myślą, odkryciami i osobowością wielkich twórców i nauczycieli czeka na  
swojego autora.

Władza mistrza, choć symbolizuje ją kij, nie opiera się bynajmniej na prze-  
mocy fizycznej, jak ongiś w szkołach autorytet belferski. Nie musi się on od-  
woływać do przemocy innego typu, którym dysponują pedagodzy, związanego  
z sankcją klasówek, kolokwiów, egzaminów, z zagrożeniem wykluczenia z in-  
stytucji edukacyjnej. Zaufanie płynące z przeświadczenia o jego przewadze in-  
tektualnej także nie jest najważniejszym źródłem podporządkowania ucznia.  
Mistrz posiada władzę bardziej niezawodną, zapewnioną przez uczucie, jakim  
ów go darzy, przez podziw, jaki w nim wzbudza.

„Mistrz sam nie jest w stanie niczego nakazać, może tylko odślonić, zafascy-  
nować do tego stopnia, że uczeń może dać się uwieść” — konstatuje Tadeusz  
Gadacz, wspominając wpływ, jaki wywarł na niego jego profesor, ksiądz Józef  
Tischner. Stwierdza: „zaraził mnie pasją do filozofii”<sup>44</sup>. Metafora częstokroć  
pojawiająca się w tym kontekście — przywołajmy choćby George’a Steinera  
aspirującego do „zarażenia” swoich uczniów namiętnością do literatury.

Bakcyl ciekawości poznawczej przekazany przez wykładowcę przewycięża  
opór nawyków myślowych uczniów. Takie wedle rozlicznych świadectw było  
legendarne nauczanie Alaina — francuskiego filozofa, porównywanego nie bez  
racji z Sokratesem — wywołujące u licealistów nieograniczony i stale niezaspoko-  
jony głód intelektualny, spontanicznie wyzwalający ich wysiłek oraz wolę. Te-  
go typu reakcje młodych ludzi były rezultatem dydaktycznego i filozoficznego  
powołania ich nauczyciela. Odmówił on wykładania na Sorbonie, zrezygno-  
wał z zaszczytnego członkostwa w Académie Française na rzecz zatrudnienia

---

<sup>44</sup> W poszukiwaniu utraconego mistrza, cyt. wyd., s. 25.

w liceum zapewniającego mu większe możliwości formowania postaw i zainteresowań uczniów<sup>45</sup>.

Alain służył za przykład wielu pokoleniom uczniów — wśród nich Simone Weil i André Maurois. Oczarował ich jako profesor i jako człowiek, dla którego najwyższą rangę w życiu miało myślenie. To w celu zapewnienia sobie całkowitej wolności własnych opinii i rozumowania propagował zasadę moralną „braku sukcesu”, jako że sukces wymaga kompromisów.

„Zdobyłem wszystko. Jednym słowem nic mi się nie udało” — słynny pisarz przestrzega w noweli Henry’ego Jamesa młodego człowieka pragnącego pójść jego śladem. I dodaje: „[Artysta] powinien być w stanie zapewnić sobie biedę”. „Czyż nie ma on pasji, uczucia ogarniającego wszystko inne?”<sup>46</sup>. Wbrew wcześniejszej idealizacji okazuje się mistrzem *à rebours* — jego utwory przestały debiutanta zachwycać, a styl życia rozmiął się z dawanymi naukami. Okazał się bowiem zbyt słaby, aby zaakceptować niedostatek i całkowicie poświęcić się swojej sztuce. Tym samym nie był już dla młodzieńca wzorem do naśladowania.

Podziw bowiem mogą wywołać te osoby, które żyją z pasją nadającą sens ich działaniom i życiu. Analizując własny i innych stosunek do Nelsona Mandeli, Jacques Derrida pisał: „zaczął on być uwielbiany, ponieważ z całych sił sam uwielbiał. [...] Ponieważ, w końcu, co uwielbiał? W jednym słowie: Prawo”<sup>47</sup>.

Jeśli mistrz miłuje i ceni sobie ponad wszystko Naukę (czy Sztukę), poświęcając jej własne życie, podziw dla niego wyzwala i ukierunkowuje z kolei osobistą energię ucznia. Intelktualna kokieteria, techniczna czy artystyczna sprawność, którymi usiłował przyciągnąć uwagę i aprobatę mistrza, ulegają autonomizacji, stają się marzeniem osiągnięcia czegoś ponad dotychczas ustaloną miarę, własnym dążeniem do perfekcji, przeżywanym w sposób najbardziej intymny powołaniem.

Słusznie Emanuel Pasquier podkreśla „głęboki związek genealogiczny między podziwem [dla Sokratesa] a dialektyczną myślą” w *Dialogach* Platona. Pasja, według niego, zaczyna się od podziwu, rozwija się i przybiera na sile pod jego wpływem<sup>48</sup>.

„Zanim człowiek zaczynał orientować się, na jaką drogę wstąpił, było już za późno” — komentuje wpływ księdza Tischnera Tadeusz Gadacz<sup>49</sup>. A Hannah Arendt zwracała się w liście do Heideggera: „Droga, którą mi wskazałeś,

---

<sup>45</sup> Jego literackim odpowiednikiem jest Józef Knecht porzucający intelektualny dobrobyt Kastalii. H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, tłum. M. Kurecka, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1971.

<sup>46</sup> H. James, *La leçon du maître et autres nouvelles*, przekład francuski M. Gauthier, J. Lee, B. Peeters, wyd. Equinoxe, Paryż 1984, s. 77, 81.

<sup>47</sup> J. Derrida, *Admiration de Nelson Mandela ou Les lois de la réflexion*, w: *Psyché. Invention de l'autre II*, Galilée, Paris 1987–2003, s. 71.

<sup>48</sup> E. Pasquier, *La première des passions*, w: *L'admiration. Miettes d'immortalité*, M. C. Pasquier (red.), Autrement, Paris 1999, s. 19, 26.

<sup>49</sup> W *poszukiwaniu utraconego mistrza*, cyt. wyd., s. 25.

jest dłuższa i bardziej stroma, niż myślałam. Wymaga zaangażowania całego życia [...]”<sup>50</sup>.

Enigma mistrza i ucznia. Jacques Derrida twierdzi, że stanowią „parę”. Podkreśla, że należą do tej samej klasy. A „ta «klasa» jest przede wszystkim, oczywiście wyższa od innych. Jest to klasa wiedzy i inicjacji do wiedzy”<sup>51</sup>.

Byłabym skłonna rezerwować pojęcie „para” dla relacji, w której mistrz różni się od profesjonalnego wykładowcy, adept od ucznia, studenta, stażysty. Mistrz może mieć — i na ogół miewa — równie wielu uczniów co adeptów, ale tylko z adeptem wchodzi w relację osobistą i niepowtarzalną. O jej charakterze decyduje głównie osobowość tego ostatniego oraz alchemia sprzężenia zwrotnego z osobowością mistrza. Inne stosunki łączą Sokratesa z Alcybiadesem, z Arystofanem czy z Apollodorem.

Sprofesjonalizowany system kształcenia redukuje nauczanie do przekazu informacji; nastawiony jest na uzyskanie maksymalnej wydajności, zgodnie z hasłem „szybciej, więcej”. Zatrudniony w nim wykładowca ma do czynienia z masą, nie rozróżnia poszczególnych studentów. Jego kontakt z młodymi jest dorywczy, określony przez pensum godzin pracy.

Zupełnie innym typem inicjacji jest dzielenie życia z uczniem, charakteryzujące bramina, tradycyjnego rzemieślnika, starożytnego filozofa. Profesja, w jaką mają wtajemniczyć młodych, to nie jedna z ról, ale styl życia. W noweli Hemingwaya chłopiec uczy się od starego rybaka nie tylko techniki łowienia, ale pasji do zawodu, osobistego zaangażowania, i to niezależnie od korzyści, nawet z narażeniem życia. Przekaz bramina czy filozoficznego mistrza obejmuje nie tyle zbiór informacji, ile kult rzetelnego ich zbierania, permanentnego i krytycznego myślenia, umiejętność formułowania własnych myśli oraz prowadzenia polemiki; jako taki wymaga nieliczenia się z czasem poświęconym adeptowi. Jego scenariuszem jest nie tyle katedra na podwyższeniu przeznaczona dla profesorskiego wykładu, co gaj, ogród, łaźnia w gimnazjach czy sala biesiadna, sprzyjające rozmowie oraz codziennej obserwacji mistrza przez młodych.

W rozważaniach na temat wzajemności mistrza i ucznia Malamoud i Derrida odwołują się do faktu, że wprawdzie subordynacja adepta przejawia się w tym, iż zbiera dla bramina jałmużnę w naturze, ale za to bramin pozostawia mu resztki. Tym samym każdy z nich żywi się dzięki drugiemu. Ta jednocząca ich współzależność jest metaforą tego, co łączy obu w sferze duchowej.

Można by, odwrotnie, sytuację przekazu i dzielenia wiedzy między mistrzem i adeptem potraktować jako metaforę ich wspólnoty egzystencjalnej.

„Łatwo to sobie można uprzytomnić — pisał Ksenofont — że nie było niczego równie korzystnego, jak przebywanie z Sokratesem i podążanie za nim wszędzie i we wszelkich okolicznościach, bowiem w braku jego obecności samo

---

<sup>50</sup> H. Arendt, M. Heidegger, *Lettres et autres documents, 1925–1975*, tłum. franc. P. David, Gallimard, Paris 2001, s. 68.

<sup>51</sup> J. Derrida, *Reste-le maître ou le supplement d'infini*, w: *Le disciple...*, cyt. wyd., s. 57.



wspomnienie bynajmniej nie miało nikłej użyteczności dla tych, co przywykli mu towarzyszyć”<sup>52</sup>.

Jak to podkreśla cytujący powyższe słowa Francis Wolff — pojęcia używane przez starożytnych na oznaczenie tych, których my nazywamy „mistrzem” czy „uczniem”, nawiązują nie tyle do hierarchii i dystansu, ile wspólnoty; mając na myśli Sokratesa Platon pisze w swoim siódmym liście o „przyjacielu”, Arystoteles w *Retoryce* o „towarzyszu”, a Ksenofont o „tych, co spędzają z nim czas”.

Owe godziny, całe dni spędzane razem bynajmniej nie upływają w atmosferze obowiązku czy przymusu, ale przyjemności, ogólnej radości. Początkowe karmienie, nieraz nawet na siłę, wymagające od ucznia wchłaniania intelektualnej stawy, z biegiem czasu przeobraża się w ucztę, której jest on współbiesiadnikiem. Apetyt wzrasta w miarę jedzenia, a jego zaspokajanie pospołu ma charakter ludyczny. Nie tylko daje pożywkę ciekawości i aspiracjom poznawczym, ale pogłębia zażyłość partnerów, włącza ich w krąg spontanicznej wymiany. Choć wkład uczestników jest nierówny i nierówna konsumpcja, wszyscy czują się dobrze, a wspólne smakowanie idei, przekazywanie ich sobie, indywidualne doprawianie stanowią źródło głębokiej satysfakcji.

Mistrz i uczeń tworzą bowiem parę wyznaczoną nie tylko przez wzajemne obowiązki, ale — przede wszystkim — przez intelektualny hedonizm. Dla George’a Steinera jedynym uzasadnieniem, jakie znajduje dla swoich seminariów, na których studiuje ze studentami dzieła klasyków, jest przyjemność analogiczna do gry w szachy.

*Nota bene* mimo odrębnych statusów i hierarchicznej współzależności, mimo tego, że to mistrz prowadzi grę oraz usiłuje doskonalić ucznia, ów samym swoim istnieniem — jako odbiorca — go stymuluje. Mistrz daje z siebie wszystko, by sprostać jego (antycypowanym) oczekiwaniom.

Wspominając swoje wykłady w Collège de France Jean-Pierre Vernant pisał: „Kiedy na początku roku wstępuje się na jakąś drogę, określa temat, człowiek już nie ma prawa do zatrzymania się, cofnięcia czy zboczenia. Trzeba dotrzeć do końca. A że każdy roczny wykład ma nosić oryginalny charakter, napięcie, wysiłek, niepokój są codziennym elementem egzystencji profesora. Jest się przy tym zobowiązanym do całkowitego oddania się, wyprodukowania tego, czego z całą pewnością by się nie zrealizowało bez tego ościenia w nerkach”<sup>53</sup>.

Nawet jeszcze niewtajemniczony uczeń (a do takich należy większość słuchaczy Collège de France) podwyższa zatem w dwojakim znaczeniu rangę mistrza: jako wykładowcy oraz jako dążącego do perfekcji myśliciela, badacza.

Enigma mistrza i ucznia... Jeśli już sama ich wzajemność „paradoksalnie oznacza koniec autonomii i suwerenności podmiotu-mistrza”<sup>54</sup>, uczucie, jakim darzy on ucznia, jeszcze dobitniej podważa jego niezależność oraz dominację.

<sup>52</sup> Ksenofont, cytuję za F. Wolff, *L'être...*, cyt. wyd., s. 218–219.

<sup>53</sup> J.-P. Vernant, *Souvenirs de collégien*, w: *Le disciple...*, cyt. wyd., s. 101.

<sup>54</sup> J. Derrida, *Reste-le maître...*, cyt. wyd., s. 58.

Wprawdzie ów wielbi go, pogłębiając swoje podporządkowanie, ale też mistrz darzy go miłością i z nim wiąże swoje największe nadzieje. Adept zapewnia bowiem przetrwanie mądrości, myśli mistrza; niezatrącenie najwartościowszych elementów tradycji.

Dla George'a Steinera nauczanie jest „tlenem”, „racją bycia”<sup>55</sup>, a emerytura uczyniła go „sierotą” po seminarium doktoranckim w Genewie. O swojej misji tak się wypowiadał: „W organizacji mojej egzystencji zawsze go [nauczania] poszukiwałem jako środka skupienia wokół siebie czytelników, aby zachować wiarę, że po mojej śmierci niektórzy będą kontynuować lekturę poetów i filozofów, których ja tak ukochałem”<sup>56</sup>.

„Ukochałem”, a nie „ceniłem”. Podkreślmy różnicę w sposobie wyrażania swoich preferencji w porównaniu z zawodowym wykładowcą, przemawiającym na ogół w trzeciej osobie lub w pierwszej osobie liczby mnogiej, podkreślającym neutralność wyводу, unikającym obnażania własnych gustów czy uczuć, nadającym stwierdzeniom o charakterze wartościującym formę zdań orzekających.

Miłość do poprzedników, miłość do następców, osobisty do nich stosunek decyduje o quasi-rodzinnej więzi, więzi nieraz nawet silniejszej od rodzinnej. „Masz rację, że mnie kochasz, bo twój stary odczuwa do ciebie miłość” — pisał do młodego Maupassanta Flaubert<sup>57</sup>.

Przedwczesna śmierć dwóch najbliższych uczniów pozbawiła Konfucjusza spadkobiercy, który kontynuowałby jego myśl. Ów filozof, uosabiający zrównoważenie psychiczne właściwe mądrości, powtarzał po zamordowaniu Dai Hui: „Niebo chce mojej zguby, niebo chce mojej zguby”<sup>58</sup>. Przeżył go tylko o dwa lata, powalony przez rozpacz.

W obliczu własnej śmierci Sokrates nie żegna się ze swoimi dziećmi, nie darzy ich pieśczętą czy czułym ojcowskim słowem. Odsyła do nich Ksantypę, aby pozostać sam na sam z wiernymi adeptami i przedstawić im ostatnią wolę. Jej enigmatyczność do dzisiaj fascynuje filozofów. Wielu nadal poszukuje klucza do jej zrozumienia. I tak ten mistrz dziesiątków pokoleń adeptów czyni ich filozofami.

Nadzieję związaną z uczniem wyznacza bowiem nie tylko troska o zabezpieczenie tego, co cenne w kulturze, ale również pragnienie jej przyszłego wzbogacenia. Przeznaczeniem ucznia jest stanie się mistrzem: kształtowanie przyszłych mistrzów, ale także — może przede wszystkim — własna twórczość.

Paradoks i dramatyzm relacji mistrza i ucznia... Relacja ta, choć należy do najważniejszych, najbardziej intensywnych pod względem uczuciowego i umysłowego zaangażowania każdego z nich, już w samym założeniu ma być przejściowa. Co więcej — autodestrukcyjna. Misją mistrza jest unicestwienie wła-

<sup>55</sup> G. Steiner, *Maîtres et disciples*, cyt. wyd., s. 28.

<sup>56</sup> G. Steiner, *Entretiens*, red. R. Jahanbegloo, Bibliothèque 10/18, Paris 2000, s. 76.

<sup>57</sup> Cyt. za: G. Steiner, *Maîtres et disciplines*, cyt. wyd., s. 67.

<sup>58</sup> *Les entretiens de Confucius*, tłum. franc. P. Ryckmans, Gallimard-Folio, Paris 2004, s. 62.

snej roli — roli tego, kto wie, umie więcej, kto dominuje i poucza — zapewnienie adeptowi nie tylko intelektualnego czy artystycznego wzrostu, ale także autonomii, niejako wepchnięcie go na własną trajektorię gestem, który Michał Anioł przypisał Bogu na kopule Kaplicy Sykstyńskiej; sokratejskim postulatem „Bądź sobą” czy rozkazem „Idź sobie” Zaratustry. Zadaniem ucznia jest wyjście poza rolę głosiciela i egzegety dorobku mistrza czy poza jego naśladowanie. Jeśli temu nie sprostą, pozostanie do końca życia intelektualnym czy artystycznym klonem, nieliczącym się w historii kultury epigonem.

„Prawdziwy pedagog” sam siebie zaciera — pisze Jacques Sojcher — pokazując jedynie drogi, które otwierają się przed adeptem<sup>59</sup>. Pasquier zaś podkreśla, że „prawdziwe uwielbienie” prowadzi do zapomnienia<sup>60</sup>. Admiracja mistrza zbliża ucznia, adepta do wiedzy; w miarę jej nabywania wzrasta jego zainteresowanie sekretami świata, a również pojawia się i pogłębia dystans wobec myśli mistrza.

Co bowiem podziwiamy u tych, których traktujemy jako naszych mistrzów? — Ich poczucie wolności, niezależności wobec zastanych kanonów sztuki czy dyscypliny naukowej. To właśnie odwagę, niezależność własnego sądu i gustu estetycznego, niezależność osobistą mistrz ma wyrabiać u adepta. Nawet za cenę wystawiania się na krytykę; narażania na symboliczne zamordowanie przez tego, kogo sam niejako stworzył. Postulowaną bowiem przezeń — jak przez Stanisława Ossowskiego — zasadę „nie być w myśleniu posłusznym” jego duchowy spadkobierca będzie mógł zrealizować w życiu, jeśli potrafi zdobyć się na intelektualną czy artystyczną krnąbrność wobec własnego mistrza.

„Myśleć to mówić nie” — głosił Alain<sup>61</sup>. Jako konsekwentny pacyfista sprzeciwiał się zbrojnemu ruchowi oporu przeciw nazistom w czasie drugiej wojny światowej. A jego oddana uczennica, Simone Weil, potrzebowała trochę czasu, by przyjąć radykalnie odmienną postawę i czynnie ją realizować. Nieposłuszną wobec zarówno przekonań politycznych, jak i stylu uprawiania filozofii uosabianej przez mistrza okazała się Hannah Arendt. I tylu innych.

Niezależnie od tego, czy niezbędny moment psychicznej i umysłowej separacji przyjmie formę buntu, radykalnego odrzucenia nauczania mistrza czy stopniowego wkraczania na własną drogę, rola tegoż nie wygasa. Na ogół pozostaje on niewidzialnym inspiratorem, partnerem wewnętrznego dialogu; niezbędną matrycą, na którą — bądź przez pogłębianą afirmację, bądź przez negację — wpisujemy nasze myśli, idee, odkrycia; pozostaje zasilaczem naszego superego.

Dla Blanchota Nietzsche pozostał przez całe życie mistrzem, gdyż stale ponawiana lektura filozofa zawyżała jego osobiste standardy. Derrida dawał świadectwo swojemu nieustającemu „debatowaniu” z Heideggerem, pisał o „podziwie, szacunku, wdzięczności” odczuwanych wobec tego myśliciela, ale też

<sup>59</sup> J. Sojcher, *Le professeur de philosophie*, Fata Morgana, Paris 1984, s. 23, 24.

<sup>60</sup> E. Pasquier, *La première des passions*, cyt. wyd.

<sup>61</sup> Alain, *Propos sur le pouvoir*, Gallimard, Paris 1985, s. 351.

o „głębokiej alergii i ironii”. Postawy te zdają się wzajemnie unicestwiać; jednak ich współwystępowanie decyduje o osobistym natchnieniu, a nie intelektualnym zastoju, jaki jest udziałem zarówno „heideggerowskich dewotów”, jak i „antyheideggerowców”, których filozoficzną tożsamość wyznaczył pozytywny bądź negatywny stosunek do mistrza. Przeciwnie Derrida, który wprawdzie „spędza swój czas na nieposłuszeństwie” wobec Heideggera, ale jednocześnie dostrzega pozytywne strony owego, zinterioryzowanego na wzór „surowego ojca” mistrza. Mistrza, którego myśl nieustannie nad nim czuwa, a jednocześnie pełni funkcję strażnika — wywołując bunt, prowokując pytania...<sup>62</sup>.

Jeszcze jedna, podstawowa różnica między profesjonalnym wykładowcą a mistrzem: ten pierwszy egzekwuje od uczniów mechaniczne i pełne respektu przyswojenie sobie tego, co im przekazuje. A respekt wprawdzie pełni funkcję „środka uspakajającego”, chroniąc od osobistej odpowiedzialności za wyznawane i głoszone opinie, ale też „jest równoznaczny z zaparciem się tej części nas samych, która poddaje się pytaniom i zawrotowi głowy” — pisze autor traktatu „Pochwała braku szacunku”<sup>63</sup>. A bohater powieści Thomasa Bernharda, z właściwym autorowi sarkazmem, konstatował: „Nauczyciele wszak nie tylko sztukę udaremniają i unicestwiają, lecz w sumie przecież nauczyciele zawsze udaremniiali życie i egzystencję w ogóle, zamiast młodych ludzi nauczyć życia, [...] sprawić, by rozwinęli w życiu faktycznie niewyczerpane bogactwo własnego charakteru, zabijają je w nich, czynią wszystko, by je w nich zabić, [...] nie pozostawiając swym uczniom niczego, a już na pewno niczego własnego”<sup>64</sup>.

Mistrz pomaga uczniowi odkryć własny potencjał i możliwości twórcze. Już w trakcie wtajemniczania adepta w arkany sztuki czy nauki poddaje go „próbom generalnym”, polecając mu namalowanie fragmentu obrazu (czy przygotowanie artykułu), który sam częstokroć firmuje (całe pokolenia krytyków sztuki myliły się w ustalaniu autorstwa dzieł faktycznie namalowanych przez uczniów z pracowni Rembrandta czy Rubensa).

Bywa, że role ulegają wymianie na skutek wyjątkowości ucznia, jego przedwczesnej dojrzałości. Młody Chrystus wykładający mędrcom w świątyni; siedemnastowieczna mistyczka Mme Guyon i jej duchowy mistrz, doktor teologii, Fénelon, do którego należała kontrola objawień podopiecznej. Zgodnie z opinią Jacquesa Le Bruna: „Jakkolwiek by było, spotkanie z Mme Guyon stanowiło dla niego [...] rodzaj «prowokacji», tym samym gestem, którym czynił z siebie ucznia tej kobiety, jako filozof i teolog podejmował się przemyślenia nieznanego doświadczenia, które odkrywał; odsłonięcia zasad tym doświadczeniem kieru-

<sup>62</sup> Cyt. za D. Janicaud, *Heidegger en France*, cyt. wyd., s. 103, 115.

<sup>63</sup> J. M. Besnier, *Eloge de l'irrespect*, w: *Le respect. De l'estime à la déférence: une question de limite*, A. Audart (red.), Autrement, Paris 2000, s. 19.

<sup>64</sup> T. Bernhard, *Dawni mistrzowie. Komedia*, tłum. M. Kędzierski, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 31, 33.

jących, jego własnej logiki przy odrzuceniu też tych, którzy w nim dostrzegali jedynie «entuzjazm», «fanatyzm» czy «kobiecą słabość»<sup>65</sup>.

Po etapie wykładów, seminariów, egzaminów i kolokwiów, na którym zmuszony był wykazywać swoją wyższość, wykładowca-mistrz czerpie przyjemność i satysfakcję z konwersatorium — ze swobodnej wymiany z uczniami, którzy stali się pełnowartościowymi partnerami. Ma prawo już przyznać się do swoich słabości, podkreślać strefy własnej niewiedzy, oczekiwać od młodszych kolegów pomocy. Swoim przykładem uczyć ich skromności. Jak Jean-Pierre Vernant: „Na Wyższych Studiach [skrótowe określenie Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales — E.N.] słuchacze nieliczni, gorliwi, specjaliści, którzy w większości kwestii, które podejmujesz, wiedzą tyle co ty, a nieraz więcej. Zdarza się, że w drodze [...] zagubisz się [...]. Dyskutujesz ze słuchaczami, którzy podążają za tobą od wielu lat, zwracasz uwagę na ich sugestie, maszyna uruchamia się powoli i podejmujesz dalszą drogę”<sup>66</sup>.

Relacja „tych, których nazywa się mistrzem i uczniem” — stwierdza zaznaczając tym samym własny dystans wobec samego rozróżnienia — zdaje mu się w mniejszym stopniu hierarchiczna niż wzajemna, ponieważ „kiedy chodzi nie o to, aby jeden nauczał, a drugi się uczył, ale by razem poszukiwać zrozumienia, trudno zdecydować, kto z nich daje, a kto otrzymuje więcej”<sup>67</sup>.

## THE FEAST IS FINISHED? ON MASTER AND PUPIL

### Summary

This article reflects on the relationship between master and pupil — more specifically, between university professors and their students. The author emphasizes the unusual nature of this relationship: its mutual character and the fact that it never ceases — the pupil draws on the knowledge of the master, but also represents a point of reference for him, and is his partner in the intellectual feast. She compares the atmosphere of the traditional university (in the context of the post-1956 Thaw in Poland) with the present post-secondary institutions, whose graduates attain their desired qualifications, but in which this link between master and pupil does not exist. Her mentor is Zygmunt Bauman.

### Key words/słowa kluczowe

Zygmunt Bauman; Polish postwar sociology / polska socjologia powojenna; modern university / współczesny uniwersytet

<sup>65</sup> J. Le Brun, *Maître ou disciple? Fénelon, Mme Guyon et l'invention du pur amour (1688–1689)*, w: *Le disciple*, cyt. wyd., s. 148.

<sup>66</sup> J.-P. Vernant, *Souvenirs...*, cyt. wyd., s. 101.

<sup>67</sup> Tamże, s. 103.