

Stefan M. Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID: 0000-0001-6312-2732

Kalejdoskop relacji: mistrz–uczeń

Summary

KALEIDOSCOPE OF RELATIONSHIPS: MASTER–DISCIPLE

This article analyses a set of Master–Disciple relationships in higher education institutions. An attempt was made to characterise the Master in the academic space, taking into account the model approach. The constitutive characteristics of the Master are distinguished and described in the context of relationships with Disciples. A hypothetical catalogue of Disciples' expectations of the Master is also presented. The importance of the Master's personality traits in relationships with Disciples is highlighted, and charismatic and transformational Masters are characterised. A separate section is devoted to the problems of popularising science by the Master. Attention is also drawn to the pathological nature of relationships, both on the part of the Master and the Disciples.

Keywords: master, disciple, mutual relations, master model, student expectations

Z moich rozważań wynika, że zdolność do bycia autorytetem [...] zależy przede wszystkim od tego, czy sami pedagogzy potrafią sobą zaświadczyć, że ktoś dla nich samych taką życiodajną rolę kulturową spełnił.
(Witkowski, 2011, s. 695)

Wprowadzenie

Relacja: mistrz–uczeń jest przedmiotem zainteresowania już od czasów starożytnej Grecji – dzięki Sokratesowi uważanemu za czołowego przedstawiciela sofistów. Podstawą relacji między mistrzem a jego uczniami – w sokratejskim

ujęciu był dialog–rozmowa, wymiana myśli prowadząca do odkrywania prawdy. Jej istota sprowadzała się do zadawania przez mistrza pytań, które stymulowały uczniów do samodzielnego poznawania prawdy, do zdobywania wiedzy i jej praktycznego wykorzystywania. Warto przy tym podkreślić, że sam Sokrates zasłużył bez cienia wątpliwości ma status mistrza, bowiem to właśnie pod jego skrzydłami swe pierwsze kroki stawiał Platon – najwybitniejszy z jego uczniów, który z czasem sam zyskał rangę mistrzowską (por. Kot, 1996, s. 49–52).

Z biegiem lat ten rodzaj mistrzostwa prawie całkowicie zaginął. Stało się tak za sprawą zwiększającego się tempa życia zawodowego, braku czasu na systematyczne kontakty mistrz–uczeń, a być może także z powodu stopniowego, ale dającego się zauważyć, zaniku autorytetów – braku prawdziwych autorytetów, a także zapotrzebowania na nie ze strony uczniów.

Pojęcie „mistrz” nie stanowi już także podstawy konstrukcji, na której opiera się nasze myślenie o funkcjach uczelni wyższych. Można intuicyjnie przypuszczać, że jest ono sporadycznie obecne w uczelniach technicznych i medycznych (mistrz jako ekspert w danej dyscyplinie, organizator pracy zespołów badawczych, lider w procesie aplikowania o granty i w czasie ich realizacji, osoba o wysokim poziomie interdyscyplinarnej wiedzy, umiejętności teoretycznych i praktycznych oraz kompetencji społecznych), rzadziej występuje w uczelniach humanistycznych i społecznych, ściślej rzecz ujmując, na takich kierunkach.

W języku potocznym „mistrz” nie jest utożsamiany z profesorem uczelni wyższej, jest to w powszechnym odczuciu raczej „mistrz w zawodzie” lub „mistrz świata lub Europy” w jakiejś dyscyplinie sportowej. Czasami rezultatowi czyjejś pracy przypisujemy „mistrzostwo świata”, wyrażając w ten sposób swoją aprobatę dla twórcy i jego dzieła. W sporcie mówimy o „mistrzowskim zagranium” (w piłce nożnej, siatkówce, koszykówce lub w tenisie), a także, w ujęciu instytucjonalnym o „szkołach mistrzostwa sportowego”. W szkole uczeń może zostać „mistrzem olimpiady przedmiotowej”, a nauczyciel „mistrzem dydaktyki”.

Wracając do relacji: mistrz–uczeń w uczelniach wyższych, należy z ubolewaniem zauważyć, że trudno o precyzyjną diagnozę w tym obszarze. Dlatego też w treści artykułu dominować będą modelowe propozycje dotyczące współdziałania mistrzów z uczniami – bez systematyzowania i hierarchizowania ich. Można tylko żywić nadzieję, że niektóre z nich otworzą pole do dyskusji w tym, w mojej opinii, bardzo istotnym aspekcie dla budowania tożsamości indywidualnej (mistrz, uczniowie) i społecznej (uczelnie wyższe – pracownicy naukowo-dydaktyczni i administracyjni). Trzeba zdawać jednak sobie sprawę z faktu, że nawet najlepiej teoretycznie uzasadnione propozycje, opisujące istotę relacji: mistrz–uczeń wymagają weryfikacji empirycznej. W tym duchu należy także podejść do rozważań będących treścią niniejszego artykułu, który zgodnie z jego tytułem jest rodzajem kalejdo-

skopu relacji: mistrz–uczeń, z wszystkimi konsekwencjami charakterystycznymi dla takiej formy autorskiej wypowiedzi.

Model mistrza w przestrzeni akademickiej

Przy założeniu, że model stanowi idealizację rzeczywistości, trudny do osiągnięcia stan, lub nawet stan nieosiągalny, spróbujmy wyróżnić konstytutywne cechy mistrza rozpatrywane w kontekście jego relacji z uczniami.

Podstawą relacji, o których mowa, jest transmisja aksjologiczna mistrz–uczeń polegająca na przekazie wartości wyznawanych przez mistrza i jego wzorów zachowania w różnych sytuacjach. Zadaniem mistrza jest ukazanie uczniowi istoty dobra, piękna i prawdy w realnym życiu akademickim. Może on to czynić odwołując się do własnej hierarchii wartości i umożliwiając uczniom udział w prowadzonych przez siebie lub pod swoim kierownictwem badaniach. Mistrz uwzględnia poglądy uczniów (nie narzucając mu własnych) oraz jest życzliwy i gotowy do udzielania niezbędnego wsparcia w pracy naukowej i, jeżeli to konieczne, także w sferze osobistej. Uzupełniając ten swoisty dekalog postaw i działań mistrza, warto zwrócić uwagę jeszcze na znaczenie utożsamiania się z własnymi badaniami, szacunek dla odrębności, szeroko rozumiane zaufanie i ciągłe uczenie się (w tym od swoich uczniów – w ramach mentoringu odwróconego).

Myślenie o mistrzu zakłada autorytet oparty na cechach osobowości, autentycznej wiedzy, erudycji, zdolności do analizy, a następnie syntezy rozpatrywanych zjawisk i procesów (Kwiatkowski, S. M., 2025, s. 11–12).

W kontaktach z uczniami mistrz to osoba znacząca (znaczący *inny*), rozumiejąca współczesne uwarunkowania pracy naukowej i życia osobistego, zarażająca optymizmem, a jednocześnie konsekwentna i skuteczna w realizacji celów naukowych i popularyzacji uzyskiwanych wyników badań. Przy tym sprawiedliwa w ocenie osiągnięć uczniów i zaangażowana w promowanie ich w świecie nauki.

Budując modelowy wizerunek akademickiego mistrza, można pokusić się także o szkic jego osobowości, choć nie jest możliwe skonstruowanie modelu osobowości, który byłby odpowiedzią na zarysowane tu już cechy i działania mistrza (które dodatkowo nie stanowią zbioru zamkniętego). Już same teoretyczne rozważania nad czynnikami osobowości potencjalnego (modelowego) mistrza pozwalają jednak skupić uwagę na różnorodności w tym zakresie.

Przyjmując za punkt wyjścia pięcioczynnikowy model osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae (McCrae i Costa, 2008, s. 163–164), możemy zauważyć, że wyróżnione w nim czynniki (tzw. wielka piątka cech osobowości obejmuje: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenia, ugodowość oraz

sumienność) z różną siłą wpływają na realne zachowania mistrza w relacji z uczniami. Można nawet bez odpowiednich badań jednoznacznie stwierdzić, że wysoki poziom neurotyczności utrudnia w znaczący sposób nawiązanie interesujących nas relacji. Z kolei wysoki poziom dwóch, kluczowych z perspektywy interpersonalnej, czynników, czyli ekstrawertyczności i ugodowości, gwarantuje zazwyczaj sukces relacyjny – z całą pewnością stanowić może doskonały punkt wyjścia do osiągnięcia tego celu. Z drugiej strony można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że wysoki poziom otwartości na doświadczenia i równie wysoki poziom sumienności sprzyjają wysokiemu poziomowi relacji: mistrz–uczeń.

Pozostając w sferze czynników wewnętrznych warunkujących kształt oraz szeroko pojmowaną jakość relacji: mistrz–uczeń, należy odwołać się do jakże kluczowych w tym obszarze kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE), bez dysponowania którymi (w odpowiednio wysokim natężeniu) nie sposób wyobrazić sobie nawiązywanie, a następnie podtrzymywanie i ustawiczne wzmacnianie przez jednostkę relacji interpersonalnych (zarówno poziomych, jak i pionowych, charakterystycznych dla analizowanej tematyki) satysfakcjonujących dla każdej z zaangażowanych w nie stron. Zaliczamy do nich następujące rdzeniowe kompetencje: samoświadomość, zarządzanie sobą, świadomość społeczną, umiejętności interpersonalne oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji (CASEL, 2012, s. 9; Gresham, 2018, s. 62; Kwiatkowski S. T., 2021, s. 104–109; Weissberg i in., 2015, s. 6–7). Nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że mistrzem w ujęciu przywołanym w kolejnych akapitach niniejszego artykułu, ma szansę stać się przede wszystkim taka jednostka, która – zarówno dzięki rozumieniu samej siebie (swoich emocji, myśli i zachowań) oraz zdolności do kierowania sobą (np. poprzez odpowiednie motywowanie się do działania czy radzenie sobie ze stresem czy presją otoczenia), jak i dzięki rozumieniu innych ludzi (poprzez zdolność do przyjmowania ich perspektywy czy wysoki poziom empatii) oraz biegłości w zakresie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom oraz skutecznego komunikowania się z nimi – potrafi „zapanować” nie tylko nad poznawczym aspektem kontaktu z uczniem, lecz także docenić i należycie wykorzystać znaczenie aspektu społecznego i emocjonalnego, bez których trudno jest budować fundamenty trwałych relacji.

Z osobowością wiąże się również charyzmatyczność mistrza, czyli wyjątkowa zdolność wpływania na uczniów. Mistrz obdarzony tą cechą skupia wokół siebie uczniów–wyznawców swoich teorii, przekonanych o jego nieomylności, niezwyklej intuicji badawczej i ponadprzeciętnej sprawczości. Za takim mistrzem uczniowie często podążają bezrefleksyjnie, idealizując go i obdarzając bezgranicznym zaufaniem.

Bliski mistrzowi charyzmatycznemu jest ten o cechach mistrza transformacyjnego. Należą do nich: *indywidualizacja* (indywidualne podejście do każdego ucznia), *stymulacja* (wyzwalająca wśród uczniów kreatywność pozwalającą na odejście od

przyjętych konwencji, paradygmatów i standardów metodologicznych), *inspiracja* (w wymiarze motywacyjnym – pobudzanie wyobraźni uczniów do rozważań na temat perspektyw uprawianej dyscypliny naukowej) i *autokreacja* (samoocena zintegrowana z wiedzą o oczekiwaniach uczniów). W taki sposób charakteryzowałem mistrza transformacyjnego blisko 20 lat temu, myśląc o Lechu Witkowskim – w kontekście jego ówczesnego jubileuszu (Kwiatkowski, S. M., 2008, s. 440–442).

Przyjmując konwencję modelu, ze wszystkimi jego ułomnościami, warto także zastanowić się nad modelem ucznia i dającymi się przewidzieć konsekwencjami, wynikającymi z różnic lub podobieństw natury osobowościowej między mistrzem a jego uczniami. Dla tego problemu można sformułować szereg uwag dotyczących współpracy mistrz–uczeń przy występowaniu hipotetycznych różnic, ale także podobieństw między nimi. Z praktyki bowiem wiemy, że w indywidualnych przypadkach niemożliwa jest (lub staje się niemożliwa na określonym etapie) współpraca np. promotora (mistrza) z doktorantem (ucznieniem) lub kierownika projektu naukowego (grantu) z jednym z wykonawców. Przyczyną mogą być względy merytoryczne i metodologiczne, ale też osobowościowe.

Co ciekawe, można być pod silnym wpływem mistrza nie będąc jego uczniem. Jest to sytuacja, w której obcujemy z mistrzem za pośrednictwem jego dzieł. Ma to miejsce głównie w sferze sztuki (poezja, proza, muzyka, malarstwo, architektura, teatr, film), ale można też doszukać się przykładów z innych obszarów. W pedagogice takimi mistrzami dla kolejnych pokoleń studentów i pracowników naukowych byli i są z pewnością Janusz Korczak, Maria Grzegorzewska, Irena Wojnar, Stefan Wołoszyn, Bogdan Suchodolski, Tadeusz Nowacki, Tadeusz Lewowicki, Czesław Kupisiewicz, Zbigniew Kwieciński, Wincenty Okoń (można tę listę znacznie rozszerzyć), czy też najczęściej cytowani w pracach dyplomowych, magisterskich i habilitacyjnych mistrzowie metodologii: Tadeusz Pilch, Mieczysław Łobocki, Władysław Zaczyński, a w ostatnich latach Krzysztof Konarzewski.

Można też wyczuć „ducha mistrza” w instytucjach naukowych. Miałem okazję przekonać się o tym kierując Instytutem Badań Edukacyjnych, w którym na każdym kroku spotykałem uczniów Wincentego Okonia i mogłem dowiedzieć się od nich, jaki miał styl pracy naukowej i w jaki sposób zarządzał Instytutem „przy Górczewskiej” – jak mówił. Przejmując od niego styl nazywany w teorii zarządzania „stylem zadaniowym”, starałem się zapraszać do współpracy takich mistrzów, jak wspomniani tu już Lewowicki, Kwieciński, a także Witkowski. Mistrzowskie wykłady tego ostatniego, wygłaszane w ramach seminarium doktorskiego, weszły do historii Instytutu. Prowadzone z niezwykłą erudycją i rozległą interdyscyplinarną wiedzą, stanowiły (dzięki możliwości ich nagrania) gotowe tworzywo do publikowania w postaci książkowej.

Interesującym wątkiem jest poszukiwanie mistrza przez młodych pracowników nauki. Cieszący się autorytetem mistrz jest obiektem pożądanym studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych, szczególnie jeśli w swoim środowisku nie znajdują odpowiednich osób. Taka sytuacja jest znana nie tylko z historii nauki (poszukiwania mistrzów w najważniejszych w danym czasie ośrodkach naukowych), ale też ma wymiar współczesny. Potencjalni uczniowie starają o nawiązanie kontaktów z mistrzem podczas konferencji, seminariów, otwartych wykładów, a także w trakcie publicznych obron prac doktorskich. Jest wówczas możliwość do zaprezentowania swoich osiągnięć i zainteresowania mistrza przemyśleniami natury metodologicznej. Inną możliwość stwarzają staże w instytucjach naukowych. Podczas staży przed doktoratem, habilitacją i profesurą istnieją warunki do bliższego poznania mistrza (opiekuna stażu) w jego naturalnym środowisku pracy (wykłady, laboratoria, zebrania w ramach instytutów, katedr i zakładów). Nie bez znaczenia jest poznanie mistrza, jego poglądów naukowych i przekonań w sytuacjach towarzyskich. Można wówczas dowiedzieć się, dlaczego mistrz preferuje takie, a nie inne strategie badawcze (w przypadku nauk społecznych: ilościowe czy jakościowe), jakich narzędzi pomiarowych używa w swoich badaniach oraz np. jaki ma stosunek do wyników analiz statystycznych dotyczących konkretnych problemów badawczych lub możliwości uogólnień wyników badań jakościowych, szczególnie autoetnograficznych. Ten aspekt poznania mistrza wymaga od niego podzielenia się gromadzoną latami „wiedzą ukrytą”, czyli wiedzą wynikającą z jego doświadczenia badawczego i organizacyjnego.

Zdarza się też, że to mistrz poszukuje uczniów – do realizacji różnego rodzaju przedsięwzięć naukowych. Na ogół zwraca się o pomoc w tym zakresie do innych mistrzów, z innych ośrodków naukowych, z prośbą o wskazanie najzdolniejszych studentów, magistrów lub doktorów.

Jednym z istotnych zadań mistrza jest popularyzacja nauki. Chodzi tu zarówno o popularyzację wiedzy samodzielnie wytworzonej, jak i wiedzy będącej rezultatem analiz prac innych autorów. W praktyce oba te rodzaje wiedzy wzajemnie uzupełniają się, tworząc obraz fragmentu rzeczywistości naukowej w danej dyscyplinie.

W pierwszym przypadku chodzi o wiedzę „z pierwszej ręki”, wiedzę wytworzoną w trakcie badań, którą mistrz przenosi ze swojego laboratorium (w szerokim znaczeniu tego pojęcia) do sali wykładowej. Ten rodzaj wiedzy ma dla uczniów (studentów) walor autentyczności, szczególnie gdy mają możliwość czynnego lub nawet biernego (obserwacja) udziału w realizacji procedur badawczych opracowanych przez mistrza lub zespół, którym kieruje. Czynny udział stwarza warunki do kształtowania wybranych umiejętności badawczych, sprzyja również nawiązywaniu emocjonalnej więzi z mistrzem. Z kolei udział bierny pozwala na ogląd sytuacji z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora, ułatwia chłodną ocenę działalności

badawczej, bez nadmiernego utożsamiania się z mistrzem i sposobem (metodą) jego pracy. Ważne jest także, niezależnie od form udziału w badaniach, uczestniczenie w dyskusjach, których tematem jest analiza kolejnych etapów metodologii badań, analiza uzyskanych wyników oraz możliwości ich implementacji.

Popularyzacja dotyczy także upowszechniania wiedzy „z drugiej ręki”, dzielenia się własnymi przemyśleniami związanymi z wiedzą innych autorów (ujawnianą w ich tekstach i wystąpieniach) – teoretyków i praktyków z danej dyscypliny.

Trudno jednoznacznie ocenić, który typ popularyzacji ma silniejszy wpływ na uczniów (studentów). Zależy to bowiem w dużej mierze od talentu dydaktycznego mistrza. Innymi słowy samodzielne badanie rzeczywistości nie jest warunkiem niezbędnym do skutecznej popularyzacji przedmiotu badań, procedur badawczych i uzyskiwanych wyników.

Zabiegi popularyzujące wiedzę mogą rozprzestrzeniać się poza salami wykładowymi wyższych uczelni. Mistrz może prezentować osiągnięcia badawcze (swoje i cudze) na otwartych spotkaniach w różnego rodzaju instytucjach i przy rozmaitych okazjach (targi książki, wystawy, pokazy, a także konferencje, sympozja, seminaria i warsztaty). Interesującym nas efektem popularyzacji jest zainteresowanie potencjalnych uczniów omawianą problematyką, a następnie rozszerzenie istniejących już grup współpracujących z mistrzem.

Warto zauważyć, że elementem wpływającym na skuteczność relacji mistrz–uczeń jest tzw. dystans intelektualny lub/i merytoryczny oraz metodologiczny, występujący między tymi dwoma podmiotami. Z jednej strony zbyt duży dystans tego rodzaju powoduje trudności we wzajemnej komunikacji, z drugiej zbyt mały, stawia pod znakiem zapytania celowość współpracy.

Oczekiwania uczniów wobec mistrza

Zasygnalizowane tu wcześniej oczekiwania uczniów wobec mistrza są ważnym elementem tej relacji. Nie da się bowiem analizować modelu mistrza bez odwoływania się do jego uczniów. Z oczywistych powodów relacja: mistrz–uczeń jest relacją zwrotną, dwustronną, w której obie strony mają specyficzne oczekiwania względem siebie. Spójrzmy zatem na nie, akcentując tym razem punkt widzenia uczniów.

W modelowej sytuacji, którą rozważamy, uczeń oczekuje od mistrza przede wszystkim wsparcia na różnych etapach swojego rozwoju. Chodzi oczywiście o wsparcie merytoryczne, metodologiczne, ale także o wsparcie psychologiczne w chwilach zwątpienia i załamania niepowodzeniami. Ten ostatni aspekt wsparcia może mieć decydujące znaczenie w momentach krytycznych dla ucznia – może sprawić, że mimo braku sukcesów pozostanie on w strukturach naukowych, nie

odejście z uczelni kuszony intratnymi propozycjami płynącymi z różnego rodzaju korporacji.

Uczeń oczekuje także zrozumienia jego uwarunkowań w sferze pozanaukowej – rodzinnej. Przejawia się ono w elastycznym podejściu mistrza do obowiązków naukowych ucznia – np. przedłużeniem terminu złożenia raportu z badań, artykułu lub przesuwaniem w czasie odbywania praktyk i staży naukowych.

Oczekiwania ucznia dotyczą wyjaśnienia przez mistrza form dotyczących kontaktów społecznych i towarzyskich (obowiązujących, chociaż nie skodyfikowanych norm) w środowisku naukowym skupionym wokół danej dyscypliny. Pozwala to na uniknięcie niezręcznego zachowania na konferencjach – podczas rozmów kulturalowych i w innych nieformalnych kontaktach. Uczeń oczekuje więc, że mistrz będzie wzorem interpersonalnym – osobą godną naśladowania w tym względzie. Modelowy mistrz to także dla ucznia arbiter elegancji, dobrego stylu i ucieleśnienie inteligencji emocjonalnej. Przy formułowaniu kolejnych oczekiwań w stosunku do mistrza, należy pamiętać o metaforze drogowskazu, który wskazuje kierunek, ale nie podąża w nim. Przy tym zastrzeżeniu otwarte pozostaje pytanie o relacje natury osobowościowej między mistrzem a uczniami, o których już wspomniano. Można je sformułować następująco: czy określone cechy osobowości ucznia pozwalają (lub nie) na skuteczną współpracę z mistrzem? Innymi słowy: czy mistrz ze swoimi cechami osobowości gromadzi wokół siebie uczniów o określonych (być może zbliżonych) cechach osobowości?

Takie pytania rodzą się w kontekście relacji występujących między mistrzem a uczniami tworzącymi w okresie międzywojennym słynną lwowską szkołę matematyczną (można powiedzieć, że myśl o tej szkole zrodziła się w roku 1916 w Krakowie na Plantach, gdzie Hugo Steinhaus poznał Stefana Banacha). W tym przypadku mistrzem był Steinhaus, a do grona jego uczniów należał Banach. Co ich na tyle zbliżyło, na gruncie osobowościowym, że potrafili godzinami dyskutować o zadaniach matematycznych, przenosząc te dyskusje z gabinetów Uniwersytetu Jana Kazimierza do lwowskich kawiarni? Przypomnijmy, że do uczniów Steinhausa należeli, oprócz Banacha, który z czasem z ucznia stał się jego najbliższym współpracownikiem, m.in.: Kazimierz Kuratowski, Stanisław Mazur oraz Stanisław Ulam, nazywany ojcem chrzestnym bomby wodorowej (wyjechał w sierpniu 1939 r. do Stanów Zjednoczonych). Czy był między nimi jakiś specyficzny wspólny rys osobowości, który byłby, obok fascynacji matematyką, wyznacznikiem ich wybitnych osiągnięć naukowych? Zapewne na to pytanie nie uzyskamy już odpowiedzi, ale nie oznacza to, że nie powinno ono pojawiać się we współczesnej przestrzeni naukowej. Podobne pytanie można by sformułować w kontekście działalności naukowej grona archeologów skupionych wokół mistrza – Kazimierza Michałowskiego, który utworzył w roku 1959 Stację Archeologii Śródziemnomorskiej na Uniwersytecie

Warszawskim, funkcjonującą przez ponad 20 lat w Kairze, czy też działalności mistrza konserwacji zabytków Jana Zachwatowicza i jego współpracowników, wśród których byli Aleksander Gieysztor i Stanisław Lorentz.

W praktyce akademickiej uczeń od mistrza oczekuje także (choć rzadko nagłaśnia to wśród najbliższych współpracowników) uczciwości przejawiającej się obiektywną oceną wkładu poszczególnych członków zespołu w osiągnięte rezultaty pracy naukowej. Chodzi tu przede wszystkim o wynalazki, opisy oryginalnych procedur badawczych i technologicznych (wdrożeńowych), ale również o publikacje – ich współautorstwo (kolejność nazwisk autorów). Uczciwość to też odrzucenie przez mistrza pokusy „dopisywania się” do osiągnięć uczniów (takie patologiczne zachowania są, niestety, normą w niektórych dyscyplinach). Super patologią bywa zawłaszczanie pomysłów koncepcji badawczych uczniów. Mistrz, dzięki swoim koneksjom, może opublikować jako autorskie, wyniki dyskusji prowadzonych z uczniami. Często tego typu praktyki pozostają bez konsekwencji.

Jak łatwo zauważyć, oczekiwania uczniów w stosunku do mistrzów obejmują cały wachlarz realnych sytuacji występujących w różnych fazach ich współpracy. Niektóre z nich kładą się cieniem na portrecie mistrza, na modelu mistrza opisanego wcześniej.

W kalejdoskopie relacji: mistrz–uczeń nie może zabraknąć refleksji dotyczącej niewdzięczności ucznia. Zdarza się bowiem, że uczeń po uzyskaniu wsparcia od mistrza, minimalizuje publicznie jego rolę w swoim rozwoju. Można to określić mianem „syndromu wyparcia mistrza i jego roli” w procesie budowania kariery naukowej ucznia. Następnym krokiem bywa przejmowanie jego pozycji – w myśl zasady: „umarł mistrz, niech żyje mistrz”. Tacy uczniowie bez skrupułów odsuwają swoich mistrzów od pełnienia funkcji akademickich, a także, co szczególnie naganne, od pełnienia funkcji w stowarzyszeniach naukowych, redakcjach czasopism i komitetach naukowych konferencji.

Należy zauważyć też mistrzów, którzy nie są autorytetami naukowymi, ale swoją wysoką pozycję w świecie nauki zawdzięczają pozanaukowej aktywności. Uczniowie wiedząc o tym, nie liczą na wsparcie merytoryczne i metodologiczne, ale ułatwienie rozwoju kariery naukowej dzięki kontaktom mistrza. Ten typ uczniów to koniunkturaliści, którzy porzucają mistrza po realizacji swoich planów. Nie muszą go wspierać, bo traktowali go wyłącznie instrumentalnie.

Zakończenie

Zaprezentowane refleksje dotyczące relacji naukowych mistrz–uczeń z pewnością nie wyczerpują zagadnienia. Ich celem było subiektywne, oparte na wielolet-

nim doświadczeniu i obserwacji, zwrócenie uwagi na znaczenie mistrza, a szerzej rzecz ujmując szkół naukowych, w rozwoju danej dyscypliny naukowej. Jest to o tyle istotne, że obserwujemy społeczne przyzwolenie, a nawet satysfakcję z niszczenia autorytetów, w tym autorytetów pochodzących ze środowiska naukowego (niektórzy jego przedstawiciele dają do tego podstawy). Można ograniczyć zasięg tego zjawiska tworząc w uczelniach wyższych i instytutach naukowych możliwości sprzyjające tworzeniu i podtrzymywaniu relacji: mistrz–uczeń. Proponuję zaliczyć do nich np. interaktywne archiwa dzieł mistrzów – z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, utrwalane na odpowiednich nośnikach wykłady mistrzów (z uwzględnieniem nieżyjących klasyków dyscypliny), a także otwarte, systematyczne spotkania dyskusyjne. Takie zabiegi mogłyby doprowadzić do nawiązywania silnej więzi intelektualnej mistrz–uczeń, do zwiększenia zainteresowania uczniów podejmowaniem ambitnych i oryginalnych wyzwań badawczych, a także do kontynuowania przez uczniów prac rozpoczętych przez mistrzów.

Można w tym zakresie wzorować się na przywołanej tu lwowskiej szkole matematycznej lub na zajęciach prowadzonych w ramach Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej – organizowanej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, gdzie w programach tych corocznych szkół są „Spotkania z Mistrzem” mające na celu wzajemne poznanie się, prezentowanie przez uczniów swoich koncepcji badawczych i dyskusje nad nimi w gronie uczniów i mistrzów. Niesłabnące zainteresowanie takimi spotkaniami świadczy o potrzebie poszukiwania autorytetów naukowych oraz wzmacniania więzi międzypokoleniowych mistrz–uczniowie.

References

- CASEL. (2012). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. New York: The Guilford Press.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Szkic do portretu przywódcy transformacyjnego. W: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego* (s. 435–443). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwiatkowski, S. M. (2025). Knowledge as a constitutive component individual education capital. *Studia z Teorii Wychowania*, 16(1), 9–20.
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli i uczniów. W: A. Jegier, S. T. Kwiatkowski, B. Szuruwska (red.), *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata. W perspektywie kształcenia i pracy zawodowej* (s. 89–157). Warszawa: Difin.

- McCrae, R. R., Costa, P. T. (2008). The Five-Factor Theory of Personality. W: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 159–181). New York: The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. W: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (red.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.