

## PEDAGOGIKA OJCOSTWA DUCHOWEGO



PEDAGOGIKA KULTURY OJCOSTWA - MISTRZ-UCZEŃ

Dr Marek Mariusz Tytko – UJ KRAKÓW

Ur. 1967, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, 2007, mgr historii sztuki – UJ, 1992, pracownik Biblioteki Jagiellońskiej (1991-1994 i od 2009-), pracownik Archiwum UJ (1994-2009), nauczyciel akademicki (asystent) Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej WSP im. KEN w Krakowie (1997-1998), wykładowca wychowania patriotycznego w Instytucie Historii UJ (konwersatorium z wychowania patriotycznego dla nauczycieli historii, 2010-), jako pracownik UJ oddelegowany na stałe do Fundacji Centrum Dokumentacji Czynu Niepodległościowego w Krakowie (2009-). Członek wielu organizacji, autor kilkudziesięciu artykułów naukowych, autor haseł do Powszechnej Encyklopedii Filozofii (wyd. Pol. Tow. Tomasza z Akwinu, t. 9, Lublin 2009) i Encyklopedii Katolickiej (t. 12 i 14, TN KUL, Lublin 2008 i 2010), stażysta naukowy w Bibliotece PAU i PAN w Krakowie (2010), stypendysta Fundacji im. Łanckorońskich, dwukrotnie stypendysta Austriackiego Instytutu Historycznego w Rzymie.....

Pedagogika ojcostwa jako interdyscyplinarny obszar badawczy łączy w sobie elementy wielu dyscyplin lub dziedzin naukowych, m. in. socjologii rodziny, pedagogiki religii, pedagogiki rodziny, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury, pedagogiki twórczości, psychologii rodziny, kulturoznawstwa, teorii i historii wychowania, teologii pastoralnej, filozofii, szczególnie zaś filozoficznej antropologii i etyki. Ojcostwo jako fenomen kulturowy, społeczny i rzeczywistość duchowa staje się w szczególności przedmiotem zainteresowania współczesnej pedagogiki kultury, w ramach której można by rozwijać kierunek badawczy w postaci pedagogiki kultury ojcostwa (pedagogiki ojcostwa duchowego). Dla zrozumienia ojcostwa duchowego i kultury ojcostwa

niezbędne jest interdyscyplinarne podejście łączące filozofię realistyczną i nauki humanistyczne. Ojcostwo duchowe nie jest zjawiskiem występującym tylko w kulturze chrześcijańskiej. Znane cywilizacje i wszystkie kultury stawały przed zagadnieniem ojca jako głowy rodziny, musiały się uporać mentalnie z określonym modelem rodziny, niezależnie od tego czy w danej społeczności występował patriarchy czy matriarchy. Pozycję ojca określano w stosunku do rodziny, rodzina budowała autorytet ojca. Na temat autorytetu w wychowaniu istnieje osobna literatura przedmiotu<sup>1</sup>. Funkcja ojca wpisana była w rodzinę, niezależnie od typu społeczności. Nie chodzi wyłącznie o ojcostwo biologiczne, ale przede wszystkim o ojcostwo duchowe,

<sup>1</sup> Por. np. *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym: praca zbiorowa*, pod red. J. Zimnego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku, wyd. Katedra Pedagogiki Katolickiej - Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL, Wydział Pedagogiczny Katolickiego Uniwersytetu w Rużomberku, Stalowa Wola — Rużomberk 2008, s. 375; J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku - Wydział Pedagogiczny, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin-Rużomberk 2006, s. 528, bibliogr. s. 398-439.

społeczne, związane z procesem socjalizacji w grupie społecznej. Możemy dostrzec m. in. następujące wymiary ojcostwa duchowego: 1) ojcostwo rodziny (głowa rodziny, w relacji do wspólnoty żony i dzieci), 2) ojcostwo rodu, klanu, plemienia (głowa rodu, przywódca klanu, wódz plemienia w relacji do wspólnoty członków rodu, klanu, plemienia), 3) ojcostwo narodu (duchowe ojcostwo-przywództwo narodu, w relacji do członków wspólnoty narodu, danej wspólnoty narodowej), 4) ojcostwo państwa (np. dawniej pozycja króla-suwerena, obecnie przywództwo państwowe, bycie faktycznie 'mężem stanu', w relacji do obywateli danego państwa, niezależnie od ich narodowości), 5) ojcostwo religijne (duchowe ojcostwo w relacji do członków danej wspólnoty religijnej, np. prorocy, apostołowie, święci, papieże, biskupi, duchowni o szczególnym, rzeczywistym autorytecie moralnym i społecznym), 6) ojcostwo kulturowe (ojcostwo rozumiane jako szczególny, rzeczywisty autorytet o wielkich zasługach dla społeczności w danej kulturze lub w danej dziedzinie kultury rozumianej dystrybucyjnie, np. Jan Kochanowski jako 'ojciec literatury polskiej'), 7) ojcostwo wychowawcze, formacyjne, edukacyjne (duchowe ojcostwo w szkole, we wszelkich placówkach oświatowych, swoiste „ojcowanie” wychowankom, zastępcza, „ojcowska” opieka nad dziećmi i młodzieżą, bycie rzeczywistym autorytetem wychowawczym dla danej wspólnoty, także bycie rzeczywistym autorytetem jako animator świecki w danej grupie, gdzie realizowane są cele wychowawcze)<sup>2</sup>.

Można dyskutować na temat pełnego zakresu faktycznego ojcostwa, o pełne

znaczenie terminu 'ojcostwo', można także rozmaicie dzielić ojcostwo na poszczególne jego rodzaje, wymieniając takie, czy inne jego aspekty realne. Zapewne problematyka ojcostwa pozostanie otwarta dla nowych odkryć, dla dalszych badań, które pogłębią i doprecyzują poszczególne obszary owego fenomenu kulturowego i społecznego, wszak ojcostwo duchowe nie jest we wszystkich swoich aspektach równomiernie badane. W niniejszym artykule chciałbym się skupić na problematyce relacji mistrza i ucznia, w szczególności na osobie mistrza, który jest duchowym ojcem uczniów (uczniów) nie tyle w sensie autorytetu funkcjonalnego, jakim jest spełnianie funkcji nauczyciela, opiekuna, wychowawcy, tutora, promotora itp., ale na rzeczywistym autorytecie ojca duchowego z wyboru.

W uczelniach wyższych istnieje (powinna istnieć) możliwość rzeczywistego wyboru swojego mistrza, tj. wyboru promotora pracy licencjackiej, magisterskiej, doktorskiej przez dobrowolne zapisanie się w sposób rzeczywiste wolny na odpowiednie seminarium dyplomowe, magisterskie, doktoranckie. Jeśli nastąpił w pełni wolny wybór mistrza, któremu dany uczeń, tj. student, dyplomant, magistrant, doktorant, chce powierzyć kierowanie swoim dalszym rozwojem naukowym, to można by mówić o wyborze ojca duchowego w danym zakresie. W sytuacji wolnego wyboru uczeń wybiera swojego mistrza, tj. wybiera tego, u kogo chce pobierać naukę, kogo chce uczynić swoim przewodnikiem w danej dziedzinie, którą pragnie uprawiać, idąc w ślady swego mistrza w przyszłości. Uczeń w sytuacji wolnego wyboru mistrza na ogół wybiera człowieka o ustalonym au-

<sup>2</sup> Por. Cz. Galek, *Zagrożenia wychowawcze związane z dominacją ikonosfery w mass mediach*, [w:] „Zamojskie Studia i Materiały” 2006, z. 2, seria: Pedagogika, s. 347-357.

torytecie moralnym, którego pragnie służyć jako osoby obdarzonej zaufaniem społecznym. Zaufanie społeczne jest bogactwem każdego narodu, bo na wzajemnym zaufaniu członków wspólnoty narodowej można budować pomyślność owej społeczności, a relacja mistrz-uczeń wpisuje się w proces budowania zaufania społecznego i dlatego jest tak istotna z punktu widzenia interesu społeczności narodowej i racji stanu danego państwa. Relacja mistrz-uczeń jest relacją wertykalną, nawet, jeśli kontakty międzyosobowe pomiędzy mistrzem a uczniem są bliższe, na zasadzie pewnej serdeczności czy przyjaźni. Mistrz ma zawsze tę niewątpliwą przewagę nad swoim uczniem, że posiada większe doświadczenie np. naukowe, życiowe, z racji swojego wieku, rzeczywistego dorobku naukowego, odzwierciedlonego formalnie poprzez posiadany stopień lub tytuł naukowy. Naturalną jest sytuacja, że osoby starsze wiekiem mają większy dorobek naukowy, niż osoby od nich młodsze, a to powoduje, że z reguły jako relatywnie starsi stają się mistrzami dla osób od siebie młodszych, a nie na odwrót. Sytuacja taka sprzyja ojcostwu duchowemu, tzn. powoduje, że relatywnie młody uczeń staje przed starszym wiekiem mistrzem jak przed ojcem, powierza mu część własnej osoby do duchowego kształtowania<sup>3</sup>.

Realistyczna filozofia mistrza i ucznia<sup>4</sup> opiera się na realnym doświadczeniu, stara się uwzględnić rzeczywiste aspekty duchowego wzrastania człowieka w kulturę, w religię, w całość życia rodzinnego, społecznego, narodowego. M. in.

szczególnie w zakresie teologii, filozofii i nauk szczegółowych mamy do czynienia z pojawianiem się relacji mistrzowsko-uczniowskiej, jeśli rzeczywiście dochodzi do autentycznego spotkania pomiędzy ojcem duchowym (mistrzem) a duchowym 'dzieckiem' (ucznem) i jeśli ta relacja jest twórcza. Ojcostwo duchowe jest płodne twórczo, zapładniające umysłowo, tj. inspirujące intelektualnie i moralnie, czyli procentuje twórczo w danym przypadku przez rozwój teologii, filozofii, nauk szczegółowych, jeśli mistrz inspiruje swego ucznia czy swoich uczniów, będąc tzw. 'inspiranderem' (termin autorstwa ks. prof. Jana Zimnego), jednocześnie jednak nie hamując indywidualnych uzdolnień i zainteresowań, ale pomagając je zrealizować w danej dziedzinie. np. przy badaniu jakiegoś zagadnienia, przy kształtowaniu metodologii, warsztatu naukowego, etyki zawodowej, filozofii życia.

Pedagogika ojcostwa duchowego w relacji mistrz-uczeń przynależy z pewnością do zagadnień pedeutologicznych, jednocześnie zaś należy do filozofii, skoro pedagogika, jak pisał Sergiusz Hessen, jest filozofią stosowaną, zatem w tym świetle pedagogika ojcostwa duchowego (pedagogika kultury ojcostwa) jest stosowaną filozofią ojcostwa duchowego, stosowaną filozofią kultury ojcostwa, zawiera się wszak w filozofii stosowanej do rzeczywistości wychowawczej, opiekuńczej czy kształceniowej w obszarze wychowania, opieki i nauczania. Funkcjonują wszak terminy typu: „opiekun pracy dyplomowej”, „opiekun pracy magisterskiej”, „opiekun pracy doktorskiej”

<sup>3</sup> Por. A. Różyło, Kreacja podmiotu lirycznego a funkcja wychowawcza tekstu. Na przykładzie piosenek Arki Noego [w:] *Osoba i osobowość – czynniki je kształtujące*, red. M. Pietrzak, Łódź 2006, s. 319-330.

<sup>4</sup> M. Tytko, *Mistrz i uczeń — filozofia akademickiego kształcenia pedagogów*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 261-267.

itd. Owo opiekuństwo intelektualne ma na celu rzeczywiście pomóc w dojrzewaniu indywidualnym młodego człowieka, tj. ucznia, studenta, doktoranta, a jeśli tak ma być, to relacje mistrzowsko-uczniowskie nie mogą być bezosobowe, formalne, funkcjonalne, wynikające ze strukturalnie narzuconej sytuacji bez możliwości wyboru, np. kiedy występuje administracyjny przydział danego studenta do danego promotora pracy licencjackiej czy magisterskiej. Licencjat, magisterium czy w jeszcze większym stopniu — doktorat są to sytuacje ramowe, w których ujawniają się lub powinny się ujawnić rzeczywiste relacje mistrzowsko-uczniowskie, a co za tym idzie — relacje duchowego ojcostwa i duchowego synowstwa, rozumiane w zakresie konkretnej nauki jako ‘ojcostwo naukowe’, przejawiające się w utworzeniu szkoły naukowej danego mistrza, bądź kierunku badawczego, reprezentowanego przez zespół uczniów, którzy wyszli ze szkoły danego mistrza. W sytuacji doktoratów częściej zdarza się, że mamy do czynienia z wolnym wyborem, niż w sytuacji licencjanta lub magistranta. Doświadczenia rozmaitych ośrodków akademickich pokazują, że wolny wybór promotora zwykle posiada w swoich ramach więcej elementów rzeczywistego wyboru mistrza w przypadku doktorantów, niż w przypadku kandydatów na ‘bakałarzy’

(ang. baccalaureat zw. w Polsce licencjatem) czy magistrantów.

System akademicki i oświatowy w Polsce warunkuje określone wybory formalno-funkcjonalne, co w pewien sposób ogranicza możliwość rzeczywistego, wolnego wyboru mistrza. Potencjalny uczeń musi pokonać czasem wiele przeszkód natury administracyjnej, ekonomicznej etc., aby dostać się na seminarium doktoranckie do upatrzonego przez siebie mistrza<sup>5</sup>.

Do mistrza-uczonego, jako do rzeczywistego duchowego ojca naukowego uczniowie lgną samoistnie, ponieważ zachodzi tu także zjawisko oddziaływania autorytetu rzeczywistego, które zostało nazwane przez Karola Wojtyłę metaforycznie „promieniowaniem ojcostwa”, a *per analogiam* można by tu mówić w przenośni o „promieniowaniu mistrzostwa” danego autorytetu w zakresie np. teologii, filozofii czy nauk szczegółowych. Teologowie, filozofowie, przedstawiciele nauk szczegółowych także wybierają swoich mistrzów w sposób bardziej świadomy i autentyczny, będąc w sytuacji wolnego wyboru. Mają oni przewagę nad tymi osobami, które w procesie edukacji są pozbawione wolnego wyboru na niższych szczeblach kształcenia.

Warto wspomnieć na marginesie o nauce domowym, gdzie rodzice sami uczą swoje dzieci, bądź zapewniają im

<sup>5</sup> Np. w odniesieniu do lekarzy w Polsce istnieje sytuacja zwykle ograniczanego wyboru mistrza, co pokrywane bywa np. miejscem zatrudnienia lub wybraną specjalizacją medyczną. Wiele do powiedzenia ma zwykle w przypadku lekarzy ordynator oddziału oraz niewielka liczba uprawnionych specjalistów w danej dziedzinie medycyny (limitowane miejsca na specjalistyczne staże kliniczne). Kwestia specjalizacji pierwszego stopnia i drugiego stopnia w medycynie uwarunkowana jest zwykle miejscem zatrudnienia, bliskością ośrodka naukowego, specjalizującego się w danej dziedzinie itd. Doktorat z medycyny wymaga także, aby dany lekarz posiadał jednocześnie specjalizację medyczną w zakresie pierwszego i drugiego stopnia, stąd kwestia wyboru mistrza (mistrzów) komplikuje się. System formalnych zależności komplikuje sytuację wolnego wyboru mistrza w tym przypadku, ponieważ pojawiają się dodatkowe uwarunkowania formalne, administracyjne.



prywatnych guwernerów, ale wtedy także uczeń nie ma sytuacji świadomego, wolnego wyboru mistrza, ponieważ to rodzice wybierają za niego edukatorów i sposób edukowania. W sytuacji nauczania domowego, kiedy rodzic (rodzice) staje się (stają się) nauczycielem (nauczycielami) swoich dzieci, sytuacja wolnego wyboru mistrza czy może mieć rzeczywistość miejsce? Wybór mistrza wiąże się zwykle ze zmianą, np. etapu kształcenia wyższego. Czy w systemie szkolnym na etapie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej ponadgimnazjalnej zachodzi wolny wybór mistrza? Uczniowie tych szkół realnie nie mają możliwości wolnego wyboru swojego mistrza duchowego w zakresie własnej edukacji, poza np. wyborem nauczycieli kół zainteresowań. Czy to jest realny wybór, jeśli dziecku rodzic wybierze szkołę z określonym zespołem nauczycielskim, przydzielonym administracyjnie dla określonych klas? W praktyce młody człowiek wchodzi w tryby formalne szkoły realnie pozbawiony wolnego wyboru mistrza. Z reguły praktycznie nie mamy do czynienia z sytuacją wolności decyzji na poziomie szkolnictwa elementarnego, gimnazjum, liceum, technikum. Co najwyżej pozostaje uczniowi wybór rodzaju szkoły ponadpodstawowej czy ponadgimnazjalnej i kierunku (fakultetu) kształcenia w danym typie liceum, technikum, szkoły zawodowej czy pomaturalnej lub policealnej. Na przydział do poszczególnych klas z reguły uczniowie wpływu nie mają, a tym bardziej nie mają wpływu na wybór swego opiekuna-mistrza w zakresie własnej edukacji.

Wolność wyboru mistrza przez ucznia jest rzeczą podstawową jako kryterium

świadomego wyboru ojcostwa duchowego i z reguły pojawia się dopiero na poziomie szkolnictwa wyższego w zakresie teologii, filozofii czy nauk szczegółowych. Należy podkreślić sytuację wolności wyboru mistrza przez ucznia jako warunku *sine qua non* stania się ojcem duchowym dla ucznia. Ojcem duchowym (mistrzem) nie zostaje się „z przydziału”, „z rozdzielnika” administracyjnego. Mistrz jako rzeczywisty autorytet przyciąga uczniów, ale wpięrcw uczniowie muszą mieć stworzoną sytuację w pełni wolnego wyboru, bez przymusu administracyjnego, a wtedy wybierają, według własnego uznania, tego, kto, ich zdaniem, będzie najlepszym dla nich przewodnikiem. Poza prawdziwą, rzeczywistą wolnością (wolnością własną mistrza i wolnością uczniów) do bycia mistrzem potrzebne są także inne warunki *sine qua non*. Pytanie: jakie to są warunki i czy spełnienie tych warunków czyni zawsze człowieka mistrzem, ojcem duchowym? Czy mistrz szuka uczniów czy uczniowie szukają mistrza?

Mistrz rozumiany jako duchowy ojciec intelektualny cechuje się nie tylko wewnętrzną wolnością, wolnością prowadzonych badań, wolnością nauczania i wychowania, ale także jest człowiekiem, którego można scharakteryzować wieloma innymi cechami, takimi jak np. rzeczywista wiedza w danej dziedzinie, a ponadto mądrość, roztropność, rozsądek, odpowiedzialność, godność, powaga, miłość duchowa, która przejawia się przez dobroć, życzliwość, uprzejmość, grzeczność, nadto prawdomówność (niezakłamanie), bezpośredniość, lojalność (tak, lojalność wobec uczniów), autentyczność, sprawiedliwość a zarazem miłosierdzie, wyrozumiałość, cierpliwość, łagodność, spokój (pokój we-

wnętrznym), opanowanie, samodyscyplina, samokrytycyzm, kreatywność (twórczość, twórcze podejście do zagadnień), piękno (duchowe, moralne), jedność (niesprzeczność), logiczność wywodu, komunikatywność interpersonalna, jasność i wyrazistość postawy, człowieczeństwo pogłębione autorefleksją, pogodność itd. Czy są to jednak warunki *sine qua non* bycia mistrzem, czy tylko cechy fakultatywne? Moralnie jednoznaczna postawa mistrza ma szczególne znaczenie w sytuacji niejasnych, zamazanych podziałów moralnych w życiu publicznym, w sytuacji medialnego pomieszania dobra ze złem, prawdy z kłamstwem, miłości z nienawiścią, wtedy mistrz świeci swoim osobistym przykładem i przyciąga uczniów oraz pociąga ich do naśladowania wzorców dobra, prawdy, piękna, miłości, sprawiedliwości, wolności i pokoju itd.. Można oczywiście uzupełniać ową listę (fakultatywnych?) warunków *sine qua non* bycia mistrzem — duchowym ojcem intelektualnym dla uczniów<sup>6</sup>. Można także toczyć dyskusję na temat, czy są to rzeczywiście w ogóle warunki *sine qua non* bycia mistrzem? Kazimierz Twardowski wskazywał m. in. na bezwzględną służbę prawdzie, hart ducha, silny charakter osobisty. Władysław Stróżewski podkreślał np. przekazywanie porządku dóbr (obiektywnej hierarchii wartości) uczniom, przekazywanie metodologii poprzez wciąganie uczniów do

współpracy badawczej z mistrzem, pozostawienie uczniom wolności poglądów i rozstrzygnięć, skromność i pokora, gotowość udzielenia pomocy, podarowania własnego czasu jako objaw życzliwości, radość z bycia razem z uczniami. Krystyna Ostrowska wymieniała m. in. docenienie społecznej rangi własnej pracy przez mistrza, personalizm (prymat człowieczeństwa), troskliwość o innych, szacunek dla indywidualności osoby i tradycji, duchowa bliskość kontaktów interpersonalnych między uczniem a mistrzem, zaufanie i wiara w człowieka, poszanowanie wolności innych, autoedukacja, samokształcenie i samowychowanie<sup>7</sup>. Zapewne listę cech i autorów piszących o owych cechach mistrzowskich można by znacznie wydłużyć, aby spróbować dookreślić pożądane elementy ojcostwa duchowego w dziedzinie intelektualnej, np. naukowej. Z pewnością lista przymiotów mistrza-ojca duchowego nie została powyżej wyczerpana, chodziło tylko o pokazanie pewnego przykładowego kierunku myślenia dla ukazania konkretnej ilustracji twierdzenia, że cechy mistrza występują zwykle razem, w pewnej sekwencji i dopiero wspólnie opisane, nazwane, dają właściwszy obraz mistrza jako mistrza. Żadna z pojedynczych cech, np. sama tylko wiedza, która wszak nie jest mądrością, jeśli nie współwystępuje z dobrocią i innymi przymiotami, nie tworzy jeszcze z człowieka mistrza. Zespół

<sup>6</sup> Por. np. M. Tytko, *Mistrz i uczeń. Elementy koncepcji K. Twardowskiego, W. Stróżewskiego i K. Ostrowskiej*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, r. 2010, nr 1 (205), s. 16-17; B. Niemiec, *Pedagog — człowiek mądry, człowiek dobry*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 215-218; K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji »mistrz-uczeń«*, „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, r. 1998, nr 2 (58), listopad 1998; *Mistrz i uczeń. Materiały z sympozjum 18-19 marca 1996 Kraków*, wyd. Bratnia Pomoc Akademicka im. św. Jana z Kęt „Cantianum”, Duszpasterstwo Akademickie przy Kolegiacie św. Anny, wyd. Fast, Kraków 1996; *Mistrz*, oprac. Z. Szlachta, wyd. Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984.

<sup>7</sup> M. Tytko, *Mistrz i uczeń. Elementy...*, op. cit., ibidem.

cech osobowych: osobowościowych (także dot. uczuć), charakterologicznych (także dot. woli), moralnych (także dot. właściwie uformowanego sumienia), religijnych, intelektualnych — skupione jak wiązka w soczewce w danej osobie, tworzy pełny obraz mistrza. Elementy rozumowe, wolicjonalne i uczuciowe powinny harmonijnie równoważyć się w osobie mistrza. Ojciec duchowy (mistrz) oddziałuje wszak całościowo, w pewnej harmonii osobowej, nie zaś wybiórczo, skoro wpływa on całym sobą na duchowe ‘dziecko’, tj. na ucznia.

Duchowi ‘synowie’ (uczniowie) i duchowe ‘córki’ (uczennice) danego mistrza (ojca duchowego) lub danej mistrzyni (matki duchowej) — to są określenia wszak spotykane w zakonach, w Kościele, np. mistrz nowicjatu, mistrzyni nowicjatu. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby stosować owe określenia odpowiednio także i w odniesieniu do relacji mistrz-uczeń w sferze teologii jako nauki, filozofii i w obszarze wszystkich nauk szczegółowych. W odróżnieniu od ‘duchowego ojcostwa’, stosowanego w sposób oczywisty do mistrzów-mężczyzn, ‘duchowe macierzyństwo’ jest odrębną kategorią określającą mistrzynie-kobiety, które są intelektualnymi ‘matkami’ dla swoich uczniów/uczennic w danym zakresie.

Należałoby w odrębnym studium podjąć badania porównawcze dla precyzyjnego rozróżnienia „duchowego ojcostwa” (czyli „duchowego tacierzyństwa”, sic!) od „duchowego macierzyństwa”. Czym się różnią od siebie? Gdzie są ich punkty wspólne? Czym się charakteryzują w ogóle? Czym się cechują w zakresie czynności intelektualnych w relacji mistrz-uczeń i w relacji mistrzyni-uczennica, a także w relacjach: mistrz-uczennica i mistrzyni-

uczeń? Czy są jakieś relewantne różnice pomiędzy czterema relacjami: 1) mistrz-uczeń, 2) mistrz-uczennica, 3) mistrzyni-uczeń, 4) mistrzyni-uczennica? Jeśli tak, to jakie? Jeśli nie, to w takim razie nie byłoby podstaw do wyodrębniania osobnych kategorii „mistrz” i „mistrzyni”, poza czysto językową różnicą w zakresie użycia gramatycznej formy męskiej dla określenia mistrzów-mężczyzn (ojców duchowych) i gramatycznej formy żeńskiej dla określenia mistrzyń-kobiet (matek duchowych). Obrazowo rzecz ujmując, czy ‘matecznik’ i ‘tatecznik’ (sic!) są tożsame ze sobą? Czy miejsce ojcostwa duchowego jest tożsame z miejscem macierzyństwa duchowego w sferze kultury, edukacji, religii?

Pedagogika ojcostwa nie może nie brać pod uwagę komparatystyki badawczej w zakresie porównania ojcostwa duchowego z duchowym macierzyństwem. Pedagogika ojcostwa duchowego łączy się nierozzerwalnie z „pedagogiką synostwa” duchowego lub „pedagogiką synów” oraz — z drugiej strony — z „pedagogiką córek” duchowych, (termin analogiczny: „pedagogika córkostwa” jest niezręczny językowo w polszczyźnie, choć logicznie uzasadniony). W sensie filozoficznym, tj. antropologicznym, etycznym, nie byłoby duchowego ojca, gdyby nie pojawiły się w pewnym momencie duchowe ‘dzieci’ (duchowe ‘córki’, duchowi ‘synowie’). Kategoria ‘uczniowie’ to pojęcie ogólne, obejmuje wszak zakresowo zarówno kategorię szczegółową ‘uczennice’ (dziewczęta, kobiety), jak i kategorię ‘uczniowie’ (chłopcy, mężczyźni), bo taki jest zwyczajowo zakres stosowania tego pojęcia w Polsce, np. mówimy, że „w klasie nauczyciel mówi do uczniów”, choć w klasie są obecni nie tylko uczniowie (chłopcy),

ale i uczennice (dziewczęta). Kiedy mówimy o ‘uczniach mistrza’, mamy na myśli zwykle także i ‘uczennice mistrza’, choć nie jest to do końca jasne. Ponadto, kiedy mówimy „uczniowie”, mamy zwykle na myśli nie tylko chłopców czy mężczyzn, ale także i uczennice (dziewczęta czy kobiety), natomiast, kiedy mówimy „uczennice”, to chodzi nam zawsze tylko i wyłącznie o dziewczęta (kobiety), a nigdy o chłopców (mężczyzn). Podobnie zdarza się w przypadku użycia terminu „mistrz”, kiedy rozumiemy przez to nie tylko mężczyznę, ale i kobietę (mistrzynię). Język polski nie różnicuje wszak tak szczegółowo, jak czyni to np. precyzyjnie i powszechnie język czeski w oficjalnym nazewnictwie: „magister” (mężczyzna) i „magistra” (kobieta), „doktor” (mężczyzna) i „doktorka” (kobieta), „docent” (mężczyzna) i „docentka” (kobieta), „profesor” (mężczyzna) i „profesorka” (kobieta). W języku polskim oficjalnie obowiązują stopnie i tytuły naukowe lub zawodowe tylko w formie męskiej. Uważam, że należałoby to zmienić, jestem orędownikiem każdorazowego tworzenia gramatycznych, oficjalnych form żeńskich jako odpowiedników form męskich, dla wszystkich tytułów, stopni, funkcji, ról, zawodów. Chodziłoby nie tylko o uniknięcie obecnej dyskryminacji terminologicznej poprzez maskulinizację oficjalnego nazewnictwa naukowego, ale również o wzbogacenie i doprecyzowanie terminologii języka polskiego. Z drugiej strony, kategorie językowe mają do siebie, że ewoluują wraz z rozwojem kultury, więc nie jest wykluczone, że za jakiś czas rozróżnienie na oficjalne formy męskie i żeńskie będzie w powszechnym użytku w Polsce dla każdej kategorii ww. terminów. Istnieją wszak już obecnie

kategorie takie, jak mistrz i mistrzyni, nauczyciel i nauczycielka, wychowawca i wychowawczyni, opiekun i opiekunka, lekarz i lekarka, farmaceuta i farmaceutka, pielęgniarz i pielęgniarzka, promotor i promotorka, recenzent i recenzentka<sup>8</sup>.

Chodziłoby o konstatację wstępną w zakresie rozpoznania fenomenu ojcostwa duchowego, przy jednoczesnym wyodrębnieniu kategorii językowych, które w sposób maksymalnie precyzyjny umożliwiłyby określenie badanych fenomenów społecznych. Język wpływa na filozofię, używana mowa nie pozostaje obojętna na sposób filozofowania, a pedagogika ojcostwa duchowego powinna się charakteryzować precyzyjnymi kategoriami, określoną ściśle terminologią językową, aby nie zagubić sensu terminów i aby zachować pewną spójność kategorialną, oddającą w sposób niezakłócony rzeczywistość społeczności edukowanej w danej kulturze. Możemy wszak używać tych samych słów, np. „duchowość”, „ojcostwo”, a zostaniemy mylnie zrozumiani przez kogoś, kto podkłada pod te terminy całkiem odmienne znaczenia, np. redukcyjnie sprowadza ojcostwo li tylko do czysto biologicznego aktu, a „ducha” do kategorii kulturowych, społecznych psychologicznych, z pominięciem aspektu transcendentnego i transcendentalnego. Należy uwzględnić w budowaniu teorii pedagogiki ojcostwa jako dziedziny naukowej, podbudowę filozoficzną (filozofię realistyczną) i teologię oraz humanistyczne nauki szczegółowe, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki kultury.

Czy możliwa jest „pedagogika kultury ojcostwa” jako sfera przynależna do pedagogiki kultury? Moim zdaniem — tak, przy czym należałoby rozumieć pedago-

<sup>8</sup> Należy jednak zauważyć, że np. termin ‘magisterka’ we współczesnym, polskim języku potocznym znaczy obecnie ‘pracę magisterską’, ‘magisterium’, a nie kobietę z tytułem zawodowym magistra.



gikę kultury w sensie klasycznym, jako realistyczną, odnoszącą się do dobra jako czynnika wychowawczego, prawdy jako czynnika kształcącego, a piękna jako czynnika uwrażliwiającego na rzeczywistość. Chodzi także o to, aby kategoria ‘ojcostwa’ była całkowicie odideologizowana, wolna od wszelkich deformacji spowodowanych jakąkolwiek ideologią. W popkulturze współczesnej lansuje się m. in. model ojcostwa nieodpowiedzialnego, wolnego od obowiązków, od dobra, prawdy, piękna, miłości duchowej wobec dzieci. Dotyczy to także poniekąd duchowego ojcostwa: mistrzostwa duchowego, intelektualnego, które zredukowane do minimum, do formalnych zajęć z uczniami, staje się kategorią zdeformowaną, ośmieszoną, skarłowaciałą, zmarginalizowaną, zmanipulowaną, zredukowaną do powierzchownie rozumianej formy czy funkcji. W przypadku rzeczywistego mistrza chodzi natomiast o model duchowego ojcostwa odpowiedzialnego, gotowego do podjęcia się obowiązków misji społecznej, służby bliźniemu), pełnego dobra, prawdy, piękna, miłości duchowej wobec swoich intelektualnych i moralnych ‘dzieci’ — uczniów, uczennic.

Postmodernizm przyczynia się do osłabienia autorytetu i, w sposób świadomy lub nieświadomy, niszczy systematycznie pozycję ojca w kulturze, w społeczności, w rodzinie, także niszczy ojcostwo duchowe jako takie, głosząc wolność od autorytetów, dokonując podstawienia fałszywych znaczeń w miejsce prawdy i manipulacji realnymi kategoriami. Pytanie: czy możliwa jest dyskusja z kimś, kto nie uznaje obiektywnego znaczenia terminów podstawowych, np. ‘ojciec’, ‘ojciec duchowy’, ‘ojcostwo’, ‘ojcostwo duchowe’? Czy dialog na temat mistrza i ucznia, na

temat duchowego ojcostwa i duchowego synostwa może toczyć się li tylko w gremium specjalistów z zakresu pedagogiki katolickiej? Czy rzeczywiście postmodernizm, pełen relatywizmu moralnego i redukcjonizmu epistemologicznego, może coś prawdziwego wnieść do pedagogiki ojcostwa duchowego, do pedagogiki ojcostwa w ogóle? To osobne pytanie, które należy postawić. Postmodernizm, tak jak i popkultura, wskutek relatywizmu podcina korzenie kultury ojcostwa.

Pedagogika ojcostwa, rozumiana realistycznie, w myśl zasad filozofii klasycznej, realistycznej, obiektywnej, nieredukcyjnej, niezrelatywizowanej, nie może lekceważyć zjawiska kryzysu ojcostwa w poszczególnych kulturach czy społecznościach. Nie jest rzeczą niewłaściwą na gruncie realizmu, prowadzenie badań porównawczych nad formami dojrzałego ojcostwa prawidłowego, wolnego od manipulacji, w zestawieniu z tzw. „ojcostwem” niedojrzałym, nieprawidłowym, subiektywnym, zmanipulowanym, zredukowanym, zrelatywizowanym, prestidigitatorskim, karykaturalnym, usiłującym tworzyć tzw. „ersatz-kulturę”. W mass mediach często tworzy się i lansuje obraz zmanipulowany rodziny, która jest rzekomo z natury patologiczna z ‘toksycznym ojcem’ na czele. W miejsce prawdziwego ojcostwa i prawdziwego macierzyństwa mamy do czynienia w popkulturze z formami podrobionymi, nieautentycznymi, prestidigitatorskimi, dewiacyjnymi. W pedagogice ojcostwa duchowego, tj. w pedagogice kultury ojcostwa, chodziłoby o opis, analizę, wyjaśnienie ze zrozumieniem różnic pomiędzy realnym, prawdziwym, obiektywnym ojcostwem duchowym, a subiektywnym, nieprawdziwym pseudoojcostwem (fałszywym obrazem, zwanym *matrix*), za

pomocą którego popkultura usiłuje zagarnąć prawdziwe ojcostwo i wykoleić je przy pomocy masowej, systematycznej manipulacji medialnej. Czy ersatz-kultura jest rzeczywistą alternatywą dla prawdziwej, ugruntowanej kultury ojcostwa<sup>9</sup>? Czy społeczność edukacyjna podda się współczesnej dyktaturze relatywizmu medialnego?

Pedagogika ojcostwa duchowego, rozumiana jako dziedzina pedagogiki kultury ojcostwa zajmująca się opisem, analizą, wyjaśnieniem ze zrozumieniem fenomenu ojcostwa duchowego, w tym — fenomenowi mistrza duchowego, dotyczy także w głównej mierze sfery prawidłowego funkcjonowania i prawidłowego ustrukturyowania relacji mistrz-uczeń. Wszelkie natomiast nieprawidłowości, które istnieją jako margines kulturowy czy społeczny współcześnie, nie są dobrymi wzorcami do naśladowania, nie przyczyniają się do doskonalenia i wzrastania człowieka ku ojcostwu. Nie może być wszak tak, że tematyka marginalnych nieprawidłowości zdominowałaby pole badawcze pedagogiki ojcostwa, a to, co było marginesem, stałoby się centrum badań, jak chciałby to widzieć postmodernizm, który peryferia uczynił środkiem i zanegował obiektywne kategorie poznawcze. Nie może być tak, że to, co nieprawidłowe, pewna marginalna aberracja, stanie się normą w wychowaniu. Nie ma jakichkolwiek rozumnych podstaw, przesłanek, które przemawia-

łyby za tym, że margines miałyby stać się centrum, a centrum miałyby zostać zdegradowane do marginesu. Współczesna rodzina zatem, jej prawidłowy model (modele) funkcjonowania w społeczności, w kulturze, w tym ojcostwo, nie mogą być marginalizowane, na rzecz fałszywej tezy twierdzącej, że jakoby każda rodzina jest siedliskiem patologii, przemocy, agresji i że w związku z tym wychowanie należy oddać państwu, a rodzinę zdegradować, tak jak to miało miejsce w kolektywizmie sowieckim. Postmodernizm preferuje relatywizm, subiektywizm, redukcjonizm, 'decentralizację' w rodzinie, także w zakresie ojcostwa. Sytuacja zdegradowania ojcostwa w rodzinie przenosi się także na ojcostwo duchowe w sferze edukacji, które jest w postmodernizmie redukowane, relatywizowane, subiektywizowane, marginalizowane, pozbawione centrum. Tak ma się niejednokrotnie rzecz z mistrzem-ojcem duchowym nie tylko w rodzinie, ale w kulturze, w społeczności. Postmodernizm neguje także ojcostwo duchowe w społeczności, tj. walczy usilnie z wszelkimi rzeczywistymi autorytetami obiektywnymi, w ich miejsce podstawia natomiast funkcjonalne, subiektywne tzw. autorytety (pseudoautorytety) tymczasowe, zrelatywizowane. Ponieważ postmodernizm neguje wszelkie autorytety, neguje także autorytet ojcostwa duchowego i osobę mistrza w kulturze, w każdej wspólnocie spo-

<sup>9</sup> Por. np. *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, pod red. M. Fuszary, wyd. Trio, Warszawa 2008, s. 394, bibliogr.; A. Koroneou, *Rola ojca w równoważeniu życia zawodowego, rodzinnego i osobistego*, tłum. J. Słowik, wyd. Ośrodek Badań nad Równością (K.E.Th.I.), Ateny 2007, s. 132; S. Parzyszek, D. Kornas-Biela, *Współczesny kryzys ojcostwa*, artykuł na stronie internetowej: [www.http://docs7.chomikuj.pl/126128469,0,0,Współczesny-kryzys-ojcostwa.doc](http://docs7.chomikuj.pl/126128469,0,0,Współczesny-kryzys-ojcostwa.doc) [wyświetlono 14 maja 2011]; H. Makow, *Jak feminizm deprawuje ojcowską miłość do córek*, tłum. S. Sas, artykuł na stronie internetowej, Błog Rzymski Katolik poświęcony katolickiemu tradycjonalizmowi, 15 lutego 2011, [www.http://rzymsskikatolik.blox.pl/2011/02/Henry-Makow-Jak-feminizm-deprawuje-ojcowska.html](http://rzymsskikatolik.blox.pl/2011/02/Henry-Makow-Jak-feminizm-deprawuje-ojcowska.html), [wyświetlono 14 maja 2011 r.]; J. Śledzianowski, *Zranione ojcostwo. Na podstawie badań Stowarzyszenia Obrony Praw Ojca*, wyd. Kuria Diecezjalna, Kielce 1999, s. 248.

łecznej, neguje międzypokoleniową transmisję wartości w relacji mistrz-uczeń, która służy pełniejszej socjalizacji. W związku z czym powstaje w pedagogice trend subiektywistyczny, relatywistyczny, negujący tradycyjny, sprawdzony przez tysiące lat sposób tworzenia kultury, przekazywania wiedzy, obyczajów, moralności, religii itd. W postmodernizmie m. in. chodzi o wyrugowanie niezastępowalnej niczym obiektywnej relacji: mistrz-uczeń. Jednak w rzeczywistości w każdej dziedzinie kultury rozumianej dystrybucyjnie prawdziwy mistrz jest czynnikiem kreatywnym, inspiratorem dla uczniów, stara się wzbudzić w uczniach potencjał twórczy i potencjał moralny, aby w ramach danej specjalności kultura mogła być przekazywana i rozwijana przez pokolenia w ramach nie tylko międzypokoleniowej transmisji, ale także w obrębie międzypokoleniowej inspiracji w danej społeczności. Inspiratywne ojcostwo duchowe w kulturze, w edukacji, w każdej dziedzinie życia społecznego, ma sens i warto je praktykować, warto je opisywać, analizować, wyjaśniać, aby zrozumieć twórczy fenomen ojca. Ojciec kojarzony jest w różnych kulturach i religiach z zasadą twórczą, z zasadą tworzenia, formowania, wychowania człowieka.

Warto zatem skupić się w sferze badań pedagogiki ojcostwa, ujmowanej od strony pedagogiki kultury na twórczej relacji mistrz-uczeń, która jest właściwym przykładem duchowego ojcostwa intelektualnego. Kultura umysłowa każdej epoki może poszczycić się przykładami wielu mistrzów z różnych dziedzin: teologii, filozofii, nauk szczegółowych, sztuki, polityki, religii etc. Chodziłoby jednak o to, aby nie tylko opisywać na zasadzie kronikarskiej, co kto z artystów, mężów stanu, pedagogów, filozofów, teologów dokonał w kul-

turze, ale na pewnym poziomie abstrakcji spróbować uogólnić owe cząstkowe, konkretne, cenne przykłady postawy mistrzów i wyprowadzić, historiograficzną metodą analizy biograficznej i analizy dokumentu, z poszczególnych biografii, z zachowanych tekstów historycznych — wnioski ogólne, powszechnie obowiązujące, które w sposób sprawdzalny, powtarzalny można by zastosować do konkretnej, zmieniającej się rzeczywistości w praktyce. Z przeszłości, przez teraźniejszość ku przyszłości idąc, analizując fenomen intelektualnego ojcostwa duchowego mistrza, otrzymamy na podstawie analiz cząstkowych metodą historiograficzną, obraz rzeczywistości ojcowskiej, mistrzowskiej, syntezę do praktycznego wykorzystania w relacjach międzyludzkich, skoro *historia magistra vitae est*.

#### STRESZCZENIE

Celem artykułu jest pokazanie niektórych elementów wychowawczych w relacji mistrz-uczeń na przykładzie sfery szkolnictwa, szczególnie w szkołach wyższych, uniwersytetach w kontekście pedagogiki kultury ojcostwa (pedagogiki ojcostwa duchowego). Autor w swoim artykule użył filozoficznej metodologii analizy treści relacji pomiędzy mistrzem a uczniem w różnych kontekstach kulturowych. Główne wyniki analizy: w artykule wyjaśnia się niektóre uniwersalne elementy wychowania w sferze ojcostwa duchowego w kontekście filozoficznym i kontekście praktycznej organizacji edukacji różnych stopni. Analizy ukazują przedmiot ogólnej koncepcji pedagogicznej w aspektach związanych z relacjami mistrza i ucznia (studenta). Autor określa różne kategorie ojcostwa duchowego w społeczności (ojcostwo rodziny, rodu, plemienia, narodu, państwa, ojcostwo re-

ligijne, kulturowe, ojcostwo wychowawcze). Prezentowana jest relacja mistrz-uczeń jako najważniejsza w procesie wychowania, szczególnie na poziomie wyższym (uniwersyteckim). Autor wskazuje na osobowe cechy istotne dla mistrza, ukazuje nowe kwestie do teoretycznego rozwiązania, jak np. różnica pomiędzy duchowym ojcostwem a duchowym macierzyństwem w sferze intelektualnej. Ograniczenia wyników analizy. Otrzymałe wyniki są przyczynkiem do badań nad ogólną koncepcją pedeutologiczną, wyniki dotyczą relacji mistrz-uczeń głównie w uniwersytetach, szkołach wyższych. Implikacje praktyczne. Wyniki analizy można zastosować w praktyce wychowawczej w wychowaniu i kształceniu młodzieży akademickiej. Implikacje społeczne: Wyniki analizy można zastosować do życia społecznego wspólnot akademickich. Oryginalność artykułu (nowa wartość). Artykuł ukazuje elementy koncepcji edukacyjnej ze sfery teorii wychowania, opisuje akademicką relację mistrz-uczeń w nowym świetle pedagogiki kultury.

#### SUMMARY

*Pedagogy of Spiritual (Intellectual, Mental, Internal, Moral) Fatherhood (Pedagogy of Culture of Fatherhood) in Relation: a Master — a Follower*

The aim of this article is presentation some educational elements in relation between a master and a follower in example sphere of enseignment, especially in academic education in context of pedagogy of culture of spiritual fatherhood (pedagogy of intellectual fatherhood). The author in his article used philosophical methodology of content analysis of relation between a master and a follower in different cultural contexts. The main

results of analysis. The author explains universal elements of upbringing in sphere of intellectual (moral, mental, internal) fatherhood in philosophical context and context of practical organization of education in different level of education. Original analysis shows the subject of general pedagogical concept in aspects connected with relations between a master and a follower (a student). The author describes different categories of spiritual (intellectual, moral, mental, internal) fatherhood in community: family's fatherhood, kin's fatherhood, tribe's fatherhood, nation fatherhood, state fatherhood, religious fatherhood, cultural fatherhood, educational fatherhood. He presents relations between a master and a follower as the most important in process of education, especially on university level. He indicates on personal essential master's features, he shows new questions to theoretical solution, e.g. difference between spiritual fatherhood and matherhood in intellectual sphere. Limitations of results of analysis. Received results are a contribution to research of general pedeutological conception, results refers to relation between a master and a follower, mainly at the universities, in academic education. Practical implications. The results of analysis may be used to educational practice in academic youth education (teaching and upbringing of academic youth). Social implications. Results of analysis may be used to social life of academic communities. Originality of an article (new value). This article presents elements of educational conception from sphere of theory of education, it describes academic relation 'a master — a follower' in new light of pedagogy of culture.