

MAREK JEZIORAŃSKI

CZY MOŻNA SIĘ NAZWAĆ NAUCZYCIELEM
DRUGIEGO CZŁOWIEKA?
MYŚL PEDEUTOLOGICZNA ŚW. AUGUSTYNA
ODCZYTANA WSPÓŁCZEŚNIE

WPROWADZENIE

Artykuł podejmuje zagadnienie z obszaru antropologii pedagogicznej. Nie jest on natomiast – co mógłby sugerować tytuł – skoncentrowany wokół zagadnień czysto pedeutologicznych. Nie chodzi w nim bowiem jedynie o rozpoznanie roli nauczyciela (względnie ucznia) w procesie dydaktycznym, ale przede wszystkim znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel jest potrzebny albo – zgodnie z tytułem artykułu – czy jeden człowiek może w ogóle stać się nauczycielem dla drugiego człowieka. Tak postawione pytanie nie wynika z jakichś dylematów moralnych, etycznych czy prawnych, które zabraniałyby jednemu człowiekowi przyjmować rolę nauczyciela względem drugiego, ale z namysłu antropologicznego, do którego inspiruje św. Augustyn w dialogu *O nauczycielu* (Augustyn, 1953). W związku z tym, należałoby to pytanie odczytać w następujący sposób: czy w ogóle możliwe jest bycie nauczycielem dla drugiego człowieka? (Böhm, Schiefelbein i Seichter, 2019, s. 36).

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. Przedmiotem pierwszej jest zagadnienie rozumienia nauczyciela poprzedzone rozumieniem samego uczenia (się) według św. Augustyna. Druga koncentruje się na prezentacji rozumienia nauczyciela w dialogu *O nauczycielu*, a w ostatniej ukazane zostaną współczesne, wybrane źródła pedagogiczne, które – wprost lub pośrednio – podejmują myśl

Ks. dr hab. MAREK JEZIORAŃSKI – Katedra Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: marek.jezioranski@kul.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9770-835X>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

św. Augustyna i wpisują ją w kontekst aktualnych problemów dydaktycznych i wychowawczych w ogóle.

OD NAUCZANIA DO NAUCZYCIELA

Aby odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób św. Augustyn rozumie nauczyciela, należy rozpocząć od analizy procesu samego uczenia (się), bowiem Augustyn właśnie w ten sposób podejmuje się rozwiązania postawionego przez siebie zadania. Współcześnie można byłoby powiedzieć, że Augustyn zastosował metodę fenomenologiczną, która poprowadziła go poprzez analizę fenomenów do istoty zagadnienia (por. Ablewicz, 2010, s. 112-115). Ale nie tylko sam przedmiot badania opiera się na metodzie fenomenologicznej, również sposób prowadzenia badań, jaki wybrał Augustyn, jest bardzo specyficzny dla tego sposobu myślenia. Dialog *O nauczycielu*, który stanowi główne źródło tej części artykułu, opiera się na rozmowie ojca (Augustyna) z synem (Adeodatem) w rodzinnej Tagaście. Augustyn nie tylko prowokuje swego syna do namysłu i odpowiedzi, lecz także sam daje się prowadzić odpowiedziami, które nieraz go zaskakują. Przebija w tej rozmowie poczucie, że Adeodat jest zarówno biernym uczestnikiem spotkania, poprzez które Augustyn chce prezentować swoje teorie, jak i aktywnym twórcą poszczególnych jej obszarów.

Dialog rozpoczyna się pytaniem skierowanym do Adeodata: „Jak sądzisz, w jakim celu posługujemy się mową?” (Augustyn, 1953, s. 18, I–1), które bardzo szybko przybiera domyślną treść wyrażającą się następująco: w jaki sposób uczymy czegoś nowego? Poprzez to pytanie Augustyn prowokuje swego syna do głębszego zastanowienia się nad samym procesem uczenia (się) a przez to do odkrycia odpowiedzi, kim jest prawdziwy nauczyciel. Pierwszą i najprostszą odpowiedzią, która wręcz się narzuca po usłyszeniu takiego pytania, jest stwierdzenie, że to nauczyciel (druga osoba) uczy nas nowych rzeczy. Augustyn, wstępnie przyjąwszy taką odpowiedź – podobnie jak Sokrates – zaczyna stawiać syna w bardziej skomplikowanej sytuacji. Analizując opowiadanie o trzech młodzieńcach w piecu ognistym z Księgi Daniela (Dn 3) pyta rozmówcę, czy wie, co oznacza słowo *saraballa*, które pojawia się w tym opowiadaniu (Dn 3, 94). Rozmówca stwierdza, że nie zna tego słowa i prosi o wyjaśnienie. Gdy ojciec wyjaśnia, że *saraballa* to nakrycie głowy, syn z zadowoleniem konkluduje, że oto nauczył się czegoś nowego przy pomocy nauczyciela. Nauczyciel przymnożył mu wiedzy dotyczącej nowego zwrotu. Augustyn jednak nie uważa, że odpowiedź jest wyczerpująca, a problem rozwiązany.

Przede wszystkim zauważa, że w sytuacji uczenia się czegoś nowego od nauczyciela mamy do czynienia z dwoma rzeczywistościami: słowem, które jest jedynie dźwiękiem oraz treścią tego słowa, które daje poznanie, a zatem autentyczną wiedzę. Wychodząc z powyższego przykładu Adeodatus nigdy nie dowiedziałby się czym jest *saraballa*, gdyby wcześniej nie wiedział czym jest głowa i czym jest nakrycie. To, co się dokonało w umyśle ucznia po wyjaśnieniu nowego słowa można nazwać uporządkowaniem, czy też nowym przyporządkowaniem posiadanej już wiedzy, a nie jej przymnożeniem. Augustyn konkluduje w następujący sposób: „Mylą się zaś ludzie nazywając nauczycielami tych, którzy nimi nie są, dlatego, że często słowa i poznanie następują równocześnie. Wewnętrzne poznanie zjawia się natychmiast po usłyszeniu słów wykładu i dlatego sądzą, że nauczyli się czegoś z zewnątrz, od tych, którzy dali podniecie” (Augustyn, 1953, s. 69, XIV–45). Powyższe analizy przedstawiono na diagramie 1.



Diagram 1

Źródło: opracowanie własne.

Późniejszy biskup Hippony doprowadza zatem do bardzo istotnego rozróżnienia w analizie procesu dydaktycznego. Zauważa, że ten proces aktualizuje się nie tylko poprzez spotkanie ucznia z nauczycielem, ale również – co szczególnie podkreśla Augustyn – wykorzystuje wewnętrzne pokłady treści obecne w samym uczniu. W powyższym przykładzie zostały one wskazane jako wiedza o tym, czym jest głowa i nakrycie. Bez tej wiedzy wstępnej cały proces dydaktyczny – a co za tym idzie znaczenie nauczyciela jako takiego – nie przyniosłby pożądanego skutku i nie miałby wartości. Skuteczność procesu dydaktycznego wynika z połączenia tych dwóch elementów: dźwięku i treści. Za dźwięk odpowiedzialny

jest nauczyciel, ale treść jest wcześniej obecna w uczniu. Jednak ze względu na to, że uświadomienie sobie nowej wiedzy ma często miejsce w momencie zainspirowanym przez nauczyciela, nie zauważa się – a przez to i nie docenia – tego wewnętrznego procesu, dokonującego się w umyśle ucznia, polegającego na przyporządkowaniu nowych treści do wcześniej posiadanych. Dopiero zakończenie tego procesu w ten sposób należy nazwać autentycznym nauczaniem, w którym uczeń aktywnie przyjął i wyjaśnił nowe treści w odniesieniu do zastanych.

W tym momencie należy zapytać, skąd te wcześniejsze treści biorą się w uczniu? Jakie jest źródło ich pochodzenia? Kto jest za nie odpowiedzialny? Jeśli jest to bowiem (inny) nauczyciel, w konsekwencji dochodzimy do wniosku, że te wewnętrzne treści obecne w uczniu nie mają tak wielkiego znaczenia, jak chciałby im nadać Augustyn, gdyż ostatecznie i tak zależne są one od nauczyciela zewnętrznego. Augustyn jednak – przymuszony podobnym wnioskiem Adeodata – dochodzi do innego wniosku. Twierdzi bowiem, że: „Aby nauczyć mnie czegoś, trzeba, żeby przedmiot, który chcę poznać [...] podziałał bezpośrednio na którykolwiek mój zmysł, lub też przedstawił się mojemu umysłowi” (Augustyn, 1953, s. 61, XI-36), gdyż: „W ten sposób w zakamarkach pamięci przechowujemy te wizerunki jak gdyby dokumenty rzeczy odczuty kiedys zmysłami [...]” (Augustyn, 1953, s. 64, XII-39). Widzimy tu zatem diametralnie odmienny sposób myślenia o procesie dydaktycznym. Jego źródłem – według Augustyna – jest bezpośredni kontakt ucznia z poznawaną rzeczywistością. Może to być kontakt zmysłowy lub umysłowy, ale niezmiernie ważne jest to, że to spotkanie z rzeczywistością (można je nazwać spotkaniem dydaktycznym w sensie ścisłym) jest niezapośredniczone nauczycielem zewnętrznym. Uczeń nie potrzebuje nikogo, by aktywnie i twórczo rozpocząć proces uczenia się. Pojawiający się nauczyciel zewnętrzny jedynie inspiruje, prowokuje, motywuje itp. do rozwoju tego procesu. Tak rozumiany sposób myślenia o uczeniu (się) można rozciągnąć również na szeroko rozumiany proces wychowawczy, w którym nie chodzi już jedynie o pogłębianie wiedzy, ale o rozwój osobowy wychowanka w ogóle (por. Jeziorański, 2022).

Uczenie się w sytuacji, gdy uczeń zna treść wypowiedzianych słów przez nauczyciela jest jedynie przypominaniem (Augustyn, 1953, s. 18, I-1), a nie uczeniem się w sensie ścisłym. Nowe słowa, które w tym procesie się pojawiają są wartościowe, ponieważ „pobudzają nas do szukania rzeczy, ale nie pokazują nam ich w ten sposób, żebyśmy mogli je poznać” (Augustyn, 1953, s. 61, XI-36), tj. nauczyć się nowej rzeczywistości. Na potwierdzenie przedstawionych racji Augustyn każe synowi zastanowić się nad odmienną sytuacją dydaktyczną, tzn. taką, w której uczniowi brak wcześniejszych treści przyjmowanych słów. Wtedy nie jest w stanie sobie niczego przypominać i można pozornie sądzić,

że proces uczenia jest w pełni zależny od nauczyciela, który podaje uczniowi nową wiedzę. Augustyn zauważa, że uczeń może słyszane treści przyjąć (zgodzić się z nimi) lub je odrzucić. W sytuacji przyjęcia tych treści – owszem – poszerza się zakres wiedzy ucznia, jednak nie następuje to za sprawą procesu dydaktycznego, lecz przez akt wiary ucznia (Por. Augustyn, 1953, s. 63, XII–39). Powyższe zagadnienia przedstawiono na diagramie 2.



Diagram 2

Źródło: opracowanie własne

Uzupełnieniem tych treści może być zagadnienie procesu dydaktycznego, które Augustyn opisuje w innym swoim dziele, mianowicie w *De catechizandis rudibus* [Początkowe nauczanie katechizmu] (Augustyn, 1969). Relację nauczyciela z uczniem opisuje w nim w następujący sposób: „tak wielką bowiem ma siłę serca współczującego wzruszenie, że gdy owi malcy zawisną na naszych ustach, i my wówczas wzajemnie zamieszkamy w nich, pojmujących naukę. A tak znowu to, czego oni słuchają, będzie jakby w nas mówili, a my w nich nauczymy się niejako tego, czego mamy nauczać”¹ (1969, s. 27-28). Warto zwrócić uwagę, że Augustyn zauważa nie tylko zewnętrzną relację nauczania między nauczycielem a uczniem, lecz także „nauczyciela w uczniu”, co nie jest jedynie wejściem nauczyciela w nową rolę, ale oznacza innego nauczyciela, takiego, którego uczeń – za sprawą nauczyciela zewnętrznego – odkrył w sobie samym

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej wszystkie tłumaczenia z języka niemieckiego i angielskiego M. J.

i otworzył się na jego pouczenie (por. Jeziorański, 2022, s. 133). Podobnie opisuje to Alfons Schorb, wyjaśniając tę relację w następujących słowach: „żyją wzajemnie w sobie, jakby to było tak, że nauczyciel uczy się w uczniu tego, czego on uczy, a uczeń uczy się w nauczycielu tego, co słyszy” (Schorb, 1958, s. 20).

Podsumowując tę część analiz należy przytoczyć wypowiedź Augustyna, który stwierdził, że „w sprawie wszystkich rzeczy, które rozumiemy, radzimy się nie słów rozbrzmiewających na zewnątrz, lecz prawdy, która wewnątrz nas kieruje samym umysłem, słowa zaś może pobudzają nas, abyśmy się jej radzili. A ten, kogo się radzimy, jest nauczycielem [...]” (Augustyn, 1953, s. 62, XI–38). W ten sposób dochodzimy do rozumienia koncepcji nauczyciela według św. Augustyna. Należy zatem zapytać, kim on jest według biskupa z Hippony.

KIM JEST NAUCZYCIEL?

Na podstawie powyższych treści można dojść do przekonania, że Augustyn deprymuje znaczenie nauczyciela względem drugiego człowieka, skoro istotne procesy nauczania dokonują się wewnątrz ucznia. Niemniej jednak to, że zauważa on i podkreśla istotną wartość wewnętrznych procesów, które dokonują się w uczniu podczas uczenia się, nie oznacza, że nauczyciel zewnętrzny jest niepotrzebny. Gustave Bardy przedstawia nauczyciela w następujący sposób: „on jest sygnalizatorem prawdy, ożywicielem poszukiwań, przewodnikiem na drodze nauki, apostołem życia wewnętrznego, bo prawda jest w wewnętrznym człowieku. Jego działalność, jego znaczenie jest znakiem, sygnałem, by uczeń wszedł w siebie i wsłuchał się w głos jedyne, prawdziwego Nauczyciela [...]” (Bardy, 1953, s. 14).

Na tej podstawie można stwierdzić, że Augustyn mówi o dwóch nauczycielach: zewnętrznym (*magister exterior*) oraz wewnętrznym (*magister interior*). Nauczyciel zewnętrzny to ludzki nauczyciel. On może jedynie pomóc uczniowi zobaczyć to, co ten sam już wcześniej wiedział (por. Czudek-Ślęczka, 2011, s. 64-65). Ten nauczyciel ma w rękę kaganek wiedzy, który oświeca jedynie część rzeczywistości. Jest to poznanie niepełne i niepewne, ale stanowi ważny element w procesie dydaktycznym, ponieważ inspiruje i wzbudza ciekawość poznawczą ucznia. Nieraz, poprzez zburzenie wewnętrznego spokoju poznawczego w uczniu, skłania go do ponownej refleksji i uporządkowania, by mógł on raz jeszcze odzyskać stan zgodności własnych przekonań (wewnętrznej prawdy) z inspiracjami płynącymi od nauczyciela zewnętrznego. Można powiedzieć, że jest to pewnego rodzaju permanentne wprowadzanie nowych informacji do umysłu ucznia nie po to, by on je przyjmował (bo wtedy uczeń byłby skłaniany do aktu

wiary, a nie nauki), ale nieustannie konfrontował z – jak pisze Augustyn – „wizerunkami”, które uczeń przechowuje „w zakamarkach pamięci”, a które są „jak gdyby dokumenty rzeczy odczutyh kiedyś zmysłami” (Augustyn, 1953, s. 63, XII–39).

Natomiast nauczyciel wewnętrzny to jedyny prawdziwy nauczyciel człowieka, wewnętrzne światło, które człowiek odkrywa w sobie samym (por. Czudek-Ślęcka, 2011, s. 64-65), niezmienna Moc Boża i Odwieczna Mądrość (por. Augustyn, 1953, s. 62, XI–38). Ten nauczyciel ze swoim kagankiem wskazuje na istotę poznawanej rzeczywistości. To, co odkrywa swoim światłem jest niezmienną prawdą, jednak ludzkie poznanie może być niedoskonałe, dlatego potrzebny jest nauczyciel zewnętrzny, który – jak powiedziano powyżej – nieustannie ma prowokować do korygowania własnego poznania. Należy również zauważyć, że Augustyńskiego nauczyciela wewnętrznego można interpretować dwojako. Po pierwsze, Augustyn wyraźnie przedstawia tego nauczyciela w perspektywie teologicznej. Nazywa go wprost Bogiem, Chrystusem. Mówi, że tym nauczycielem „jest Chrystus, o którym powiedziano, że mieszka w wewnętrznym człowieku” (Augustyn, 1953, s. 62, XI–38). To jest najpełniejsze rozpoznanie tego Nauczyciela. Po drugie, można jednak zatrzymać się na płaszczyźnie antropologicznej. Treść omawianego *Dialogu* na to pozwala. Wtedy ów wewnętrzny nauczyciel jest tą wewnętrzną, przyjmowaną i uznawaną prawdą w człowieku. Świadomość tej prawdy, poszukiwanie jej oraz wierność względem niej są istotnym wyznacznikiem autentyczności ludzkiego życia. Stąd można ją nazwać – za Augustynem – jedynym prawdziwym nauczycielem człowieka. Powyższe treści zaprezentowano na diagramie 3.

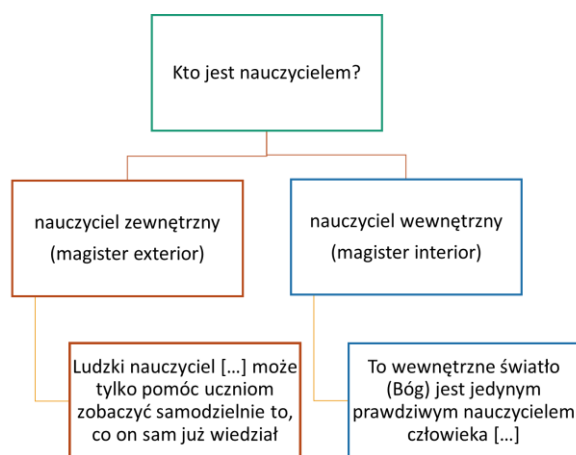


Diagram 3

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowaniem całości zagadnień związanych z Augustyńskim rozumieniem nauczyciela może być wypowiedź Adeodata przytoczona na zakończenie omawianego dialogu. Syn Augustyna zapytany o to, czy czegoś się nauczył z tego wywodu, odpowiada: „Ależ ja się doprawdy czegoś nauczyłem pod wpływem twych słów, mianowicie tego, że słowa mogą tylko pobudzić człowieka, aby się uczył” (Augustyn, 1953, s. 70, XIV–46). W tym krótkim zdaniu na zakończenie Augustyn zdaje się ostrzegać, by omawianego problemu nie rozstrzygać zbyt pochopnie i pobieżnie. Z jednej strony przyznaje bowiem, że „słowa mogą tylko pobudzić” do uczenia i samego ucznia nie zastąpią, ale z drugiej w pierwszej części wypowiedzi czytamy, że pod wpływem słów ojca Adeodatus przyznaje, że się nauczył czegoś nowego. Chociażby na tej podstawie warto zobaczyć, jak myśl Ojca Kościoła Zachodniego przyjęła się w literaturze naukowej i jak jest w niej interpretowana.

WYBRANE PRZYKŁADY PERCEPCJI PEDEUTOLOGICZNEJ MYŚLI ŚW. AUGUSTYNA W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

Myśl pedeutologiczna chrześcijańskiego teologa i filozofa z późnej starożytności znajduje swoje odzwierciedlenie w naukowej literaturze pedagogicznej. Można wskazać wiele przykładów na potwierdzenie tego stanowiska. Poniżej zostanie przywołanych jedynie kilka źródeł, w których ich autorzy wprost powołują się na św. Augustyna bądź też nie wskazują na to, że się nim inspirowali, ale prezentują podobny sposób myślenia o procesie uczenia (się). Ukazane poniżej przykłady nie tylko przywołują myśl Augustyna i na niej budują, lecz także na swój sposób tę myśl interpretują, uzupełniają i eksponują wybrane jej elementy przy równoczesnym, oryginalnym odczytaniu ich w kontekście uwarunkowań historyczno-społecznych własnego czasu. Listę wybranych przykładów rozpocznę od badaczy, którzy wprost odwołują się do myśli Augustyna.

UCZENIE SIĘ TO RODZAJ WYBORU FUNDAMENTALNEGO

Niemiecki pedagog i personalista, Winfried Böhm, w swoich analizach wprost odwołuje się do myśli św. Augustyna dotyczącej uczenia się. Z jednej strony podkreśla aktywny udział ucznia w tym procesie, a z drugiej interpretuje ten proces w kontekście antycznej triady transcendentaliów: prawdy, dobra i piękna. Böhm w procesie uczenia się podkreśla moment decyzji ucznia, w którym to on

uznaje przyjmowane treści za prawdziwe, piękne i wartościowe (dobre). Niemiecki pedagog stwierdza, że „uczenie się nie jest pasywnym przyjmowaniem, ale aktywnym uznawaniem-za-prawdę (*Fürwahrhalten*) uznawaniem-za-dobro (*Fürwerthalten*) uznawaniem-za-piękno (*Fürschönhalten*)” (Böhm, 1997, s. 110).

To niezmiernie ciekawe połączenie, ponieważ dzięki temu sam proces uczenia (się) uzyskuje głęboko antropologiczne znaczenie. W tym świetle uczenie się to nie jedynie zdobywanie nowej wiedzy czy nowego doświadczenia, ale przede wszystkim aktywne budowanie własnej osobowości przez ucznia i to w tym najbardziej personalistycznym wymiarze. W dalszym wywodzie Böhm konkluduje, że z tego względu proces uczenia (ewentualnie wychowania) nie może być rozumiany jako „działanie z zewnątrz na ucznia, ale zawsze jest samokształtowaniem (się) osoby poprzez: poznanie, wybór, decyzję” (Böhm, 1997, s. 110). Zadaniem nauczyciela zewnętrznego będzie zatem umożliwienie uczniowi jak najdoskonalszego poznania rzeczywistości, z którą się spotyka i na tej podstawie umożliwić mu zapoznanie się z wszystkimi możliwymi wyborami, by przez to mógł podjąć właściwą decyzję. Niemniej jednak istota procesu nauczania – czyli podjęcie decyzji – należy w pełni do ucznia. Nikt nie może go w tym zastąpić. I nie chodzi tu o niemożliwość prawną czy etyczną, ale ontyczną. Inaczej mówiąc, nikt nie potrafi go w tym zastąpić. Ta decyzja odnośnie do tego, co uczeń uzna za prawdziwe, dobre i piękne jest jego osobową decyzją.

UCZENIE SIĘ MA CHARAKTER MISTYCZNY

W podobnym tonie do powyżej przedstawionego stanowiska wypowiada się Sonia Czudek-Ślęczka. Analizując nauczanie św. Augustyna, stwierdza, że „nauczyciel (zewnątrzny, ludzki) może tylko pomóc uczniowi zobaczyć samodzielnie to, co on już sam wiedział” (2011, s. 65), ponieważ – jak dalej ukazuje autorka – „uczenie się ma charakter mocno mistyczny i opiera się na poleceniu: wejdź w siebie” (2011, s. 65). Warto zauważyć, że ta badaczka, podkreślając podmiotowy charakter ucznia w procesie uczenia się, opisuje go w kontekście mistycznym. To z kolei – zgodnie z etymologią greckiego słowa *misticos* – wskazuje na rzeczywistość ukrytą, tajemną, schowaną przed bezpośrednim dostępem (por. Suwiński, 2020, s. 102). Zatem uczenie się byłoby w pierwszym znaczeniu nie tyle zdobywaniem nowej wiedzy o otaczającym świecie, ile miałoby prowadzić do poznawania prawdy o sobie samym, a prawda ta ukryta jest wewnątrz osoby.

Wchodzenie w siebie oraz konfrontowanie się z poznawaną rzeczywistością, podejmowanie namysłu nad sobą oraz otaczającym nas światem, medytacja, wyciszenie itp. to wszystkie elementy procesu uczenia się, który ma charakter ściśle antropocentryczny.

Ten motyw podejmuje również Fryderyk Nietzsche, który z pozycji nauczyciela zwraca się do (swoich) uczniów w następujących słowach: „Nie szukaliście jeszcze samych siebie: a oto znaleźliście mnie; teraz nakazuję wam zgubić mnie i znaleźć siebie”, dodając zarazem, że: „Zła to wdzięczność dla nauczyciela, kiedy uczeń zawsze zostaje jedynie uczniem” (2022, s. 8).

FUNDAMENTALNA PERSPEKTYWA METODYCZNA

Przedstawione zagadnienia związane z rozumieniem nauczyciela (zewnętrznego i wewnętrznego) warto przenieść na płaszczyznę metodyczną (zob. Jeziorański, 2022, s. 176-180). Inspirując się m.in. myślą antropologiczną św. Augustyna starałem się przedstawić adekwatny model relacji wychowawczej, która może być również odczytana w kontekście procesu uczenia (się). Model ten składał się z trzech podmiotów: 1) wychowawcy zewnętrznego „Ty”, 2) „Ja-wołającego”, które zostało zdefiniowane jako „zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie” (Jeziorański, 2022, s. 150), oraz 3) „Ja-(po)wołanego”, które jest rozumiane jako wychowanek obecny „tu i teraz”. Przyjmując konieczne w tym miejscu uproszczenia należy bliżej wyjaśnić przede wszystkim znaczenie podmiotu „Ja-wołające”. Należy powiedzieć, że „Ja-wołające” przyjmuje w tym schemacie częściowo rolę Augustyńskiego nauczyciela wewnętrznego. Z jednej strony wychowanek („Ja-(po)wołane”) musi bowiem wejść w siebie, by go odkrywać, a z drugiej odkrywanie prawdy o sobie wiąże się równocześnie z okrywaniem określonego postulatu normatywnego względem siebie. Jest to jednak postulat zinterioryzowany, który wyraża pragnienie ucznia względem siebie. Dlatego może być symbolicznie oddany słowem: „ja powinienem” i wskazuje na to, czego wychowanek (uczeń) sam od siebie oczekuje (por. Jeziorański, 2022, s. 154).

Wzajemną relację między poszczególnymi podmiotami przedstawiono na diagramie 4. Widzimy na nim wyróżnioną relację zewnętrzną oraz wewnętrzną.

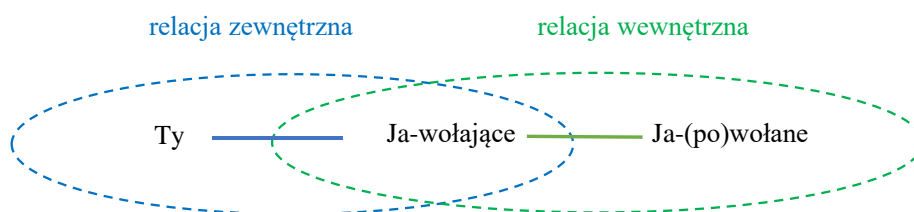


Diagram 4

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc ten schemat do zapowiedzianej perspektywy metodycznej należy stwierdzić, że również w tym przypadku ma ona swoje dwa etapy. Pierwszy realizuje się w przestrzeni relacji zewnętrznej i wymaga od nauczyciela (zewnętrznego) pełnego zaangażowania, jakby wszystko zależało od niego. Marian Nowak nazywa takie stanowisko optymizmem pedagogicznym (por. Nowak, 2008, s. 270). Natomiast drugi etap, czyli obszar relacji wewnętrznej, to uznanie przez nauczyciela własnej niemocy do dokonywania bezpośrednich zmian w wychowanku. To stanowisko z kolei nazywane jest pesymizmem pedagogicznym (por. Nowak, 2008, s. 270). Przy czym warto pamiętać, że istotne procesy uczenia się dokonują się na poziomie relacji wewnętrznej a nie zewnętrznej. Stąd też fundamentalna perspektywa metodologiczna przybiera następującą treść: „działalność wychowawcza podmiotu «Ty» [...] skoncentrowana jest na podejmowaniu wysiłków zmierzających do (obudzenia oraz) zmiany podmiotu «Ja-wołającego» z jednoczesnym przeświadczeniem, że dopiero «Ja-wołające» w sposób efektywny oddziałuje na «Ja-(po)wołane», czyli na konkretnego wychowanka stojącego tu i teraz przed wychowawcą” (Jeziorański, 2022, s. 179).

ŚMIAŁOŚĆ W MYŚLENIU

Bernard Russell, brytyjski matematyk oraz filozof, w jednym ze swoich dzieł wskazuje na społeczne konsekwencje różnych systemów edukacyjnych. Wprawdzie nie odwołuje się wprost do św. Augustyna, ale proponowane przez niego modele i ich konsekwencje współgrają z Augustyńską myślą antropologiczno-pedeutologiczną. W *Principles of Social Reconstruction* pisał, że „siła edukacji w kształtowaniu charakteru i opinii jest bardzo duża i powszechnie uznana” (Russell, 1916, s. 144). W innym miejscu wyjaśniał, że „prawie cała edukacja ma motyw

polityczny: ma na celu wzmocnienie jakiejś grupy, narodowej, religijnej lub nawet społecznej, w konkurencji z innymi grupami” (Russell, 1916, s. 148).

Patrząc na edukację z tej perspektywy, tj. z perspektywy celu, Russell – uogólniając jego myśl – mówi o dwóch skrajnych podejściach. Pierwsze bazuje na takim przekonaniu społecznym, że edukacja ma prowadzić do tego, by młode pokolenie wspierało zastane schematy społeczno-kulturowe. Russell owe schematy nazywa „dobrą formą” (*good form*) (1916, s. 152). Takie podejście edukacyjne sprawdza się najlepiej przez wykorzystanie i podtrzymywanie autorytetu nauczyciela, a co za tym idzie również państwa, i dokonuje się przez pasywne przekazywanie wiedzy. Choć pozytywną stroną tego podejścia jest to, że „przyjmowanie wiedzy od nauczyciela wydaje się rozsądne, ponieważ nauczyciel wie więcej niż uczeń”. (Böhm, Schiefelbein i Seichter, 2019, s. 45), to jednak – jak dalej wyjaśnia Böhm – prowadzi to do nieszczęścia w perspektywie całego ludzkiego życia. Tą podstawową, wręcz antropologiczną wadą tego sposobu funkcjonowania edukacji jest to, że on „wymusza na człowieku ciągłego szukania «Przewodnika» i akceptowania tego, co on wprowadza” (Böhm, Schiefelbein i Seichter, 2019, s. 45). W ten sposób po raz kolejny potwierdzają się społeczne skutki edukacji. Tym razem wskazują one na chorobliwe poszukiwanie „Przewodnika” w życiu osobistym i społecznym. Wynikać to ma przede wszystkim z niewiary człowieka we własne możliwości.

Drugi rodzaj edukacji to taki, w którym jej celem nie jest zdobycie władzy nad uczniem, ale rozwijanie jego własnej siły (por. Russell, 1916, s. 156). To diametralnie odmienny sposób kształtowania systemu edukacyjnego. W tym właśnie punkcie można dostrzec powiązania treściowe z myślą św. Augustyna. Sprowadzają się one głównie do rozumienia nauczyciela, który za główny cel swojej pracy stawia aktywność własną ucznia, otwartą na wątpliwości i poszukiwaniu. Russell wyjaśnia, że w tej sytuacji „zamiast łatwowności, celem powinno być stymulowanie konstruktywnego zwątpienia, miłości do mentalnej przygody, poczucia światów, które można zdobyć dzięki przedsiębiorczości i śmiałości w myśleniu” (Russell, 1916, s. 156). Bogdan Nawroczyński, który wyjaśnia stanowisko Russella, pisze, że kluczową rolę dla brytyjskiego myśliciela w tym systemie nie pełni metoda, ale osoba nauczyciela, któremu należy przypisać trzy cechy: 1) „dajmonion” – czyli emocjonalnie ciepła więź z uczniem, 2) osobowość – nauczyciel musi być człowiekiem mającym swoją ukształtowaną osobowość. Nawroczyński pisze, że „nie wpłynie twórczo na rozwój młodzieży ten, kto sam jest nijaki, tym gorzej, gdy jest człowiekiem giętkiego karku i sumienia” (1968, s. 161). Ostatnia cecha dobrego nauczyciela to 3) niezależność intelektualna – to szczególnie ważna cecha. Ona – jak pisze Nawroczyński –

„dopiero pozwala mu mieć swoją prawdę, czyni go tej prawdy głosicielem, obrońcą i bojownikiem” (1968, s. 162). Konkludując opis nauczyciela w pismach Russella Nawroczyński zwraca się do nich z patetycznym apelem: „Bracie nauczycielu! Bądź człowiekiem gorącego serca, niezłomnego charakteru i niezależnego umysłu! To twoje największe skarby. Od nich twoja godność zawisła! Broń tych skarbów i obdarzaj nimi swoich uczniów!” (1968, s. 162)

WNIOSKI

Święty Augustyn do dziś nie przestaje inspirować do namysłu nad procesem edukacyjnym, szczególnie poprzez wskazanie w nim dominującego znaczenia dialogu, który uczeń musi podejmować z nauczycielem, którego odkrywa w samym sobie. Przykłady współczesnych adaptacji tej myśli przywołane w niniejszym artykule potwierdzają to przekonanie. One same wskazują również na specyficzne dla własnego podejścia wyprowadzone wnioski. Zostało to podkreślone chociażby przez to, że poszczególnym egzemplifikacjom nadano własne tytuły, które miały wyeksponować wiodącą myśl.

W tym miejscu przedstawione zostaną jedynie główne wnioski odnoszące się zarówno do wychowanka, jak i do nauczyciela (zewnętrznego).

W odniesieniu do nauczyciela:

- wzbudzać w wychowanku krytyczny namysł nad przyjmowanymi treściami. Ten postulat rozpoczyna się od takiego działania nauczyciela, poprzez które będzie on przede wszystkim umacniał wewnątrznie ucznia do tego, by ten zdobywał coraz większe przekonanie, że jest w stanie (jest zdolny) do podjęcia autentycznego dialogu z tym, co słyszy, co widzi, czego doświadcza. Nie chodzi jedynie o to, by wzmacniać ucznia w przekonaniu, że może mieć swoje zdanie, bo to czasami może prowadzić do bezkrytycznego wyrażania stanowiska przeciwnego względem stanowiska nauczyciela, ale raczej o to, by uczeń wyrażając swoje zdanie był przekonany, że może i powinien wyrażać siebie. To jest postawa krytycznego dialogu, w której obie strony biorą odpowiedzialność za wyrażane treści;

- umożliwiać wychowankowi doświadczanie w swoim życiu wychowawczo wartościowych sytuacji, tak by w ten sposób „przedmiot [...] podziałał bezpośrednio na którykolwiek mój zmysł” (Augustyn, 1953, s. 61, XI–36). Urszula Ostrowska nazywa to urzeczywistnianiem wartości, czyli stwarzanie takich warunków, w których dana wartość pojawia się w realnym kształcie w życiu człowieka (por. Ostrowska, 2006, s. 369);

- względem samego siebie nauczyciel powinien uważać, by nie wykorzystywał swego stanowiska i tego wszystkiego, co się z nim wiąże, do wyręczenia ucznia w jego wewnętrznej pracy, np. ze względu na same mierzalne efekty uczenia się;

- takiemu podejściu służy traktowanie ucznia poważnie i podmiotowo.

W odniesieniu do ucznia:

- prawdziwym nauczycielem jest Ten, który mieszka wewnątrz człowieka. Mając tego świadomość, uczeń powinien korzystać z okazji, które skłaniają go do wchodzenia w siebie, aby słuchać nauczyciela wewnętrznego. Służyć temu może przede wszystkim takie podejście, które polega na tym, by bierne czytanie/słuchanie zamienić na „rozmawianie” z tekstem. W dalszej kolejności służy temu również: rozważanie, zastanawianie się, myślenie, medytacja, rachunek sumienia itp.

- uczeń powinien również czuć nad tym, by nie oddawać odpowiedzialności za poszukiwanie prawdy, nauczycielowi zewnętrznemu, by samemu nie zwalniać się z tego twórczego wysiłku.

Powyższe wnioski są jedynie próbą przedstawienia przykładowych postulatów, kształtujących zarówno działalność nauczyciela, jak i samego ucznia. Zgodnie jednak z przekonaniem samego św. Augustyna, sam czytelnik – jeśli tylko zainspirowany został tymi treściami – powinien zwrócić się w siebie, by dostrzec kolejne możliwe obszary działań.

BIBLIOGRAFIA

- ABLEWICZ, K. (2010). Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 103-123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- AUGUSTYN (1953). O nauczycielu. W: J. Domański (red.), *Dialogi filozoficzne* (T. 3, s. 18-70). Warszawa: Wydawnictwo „PAX”.
- AUGUSTYN (1969). De catechizandis rudibus. W: M. P. J. van den Hout, E. Evans, J. Bauer, R. Vander Plaetse, S. D. Rugg, M. V. O'Reilly, R. Vander Plaetse, C. Beukers (red.), *De fide rerum invisibilium; Enchiridion ad Laurentium de fide et spe et caritate; De catechizandis rudibus; Sermo ad catechumenos de symbolo; Sermo de disciplina christiana; Sermo de utilitate ieiunii; Sermo de excidio urbis Romae; De haeresibus* (s. 115-178). Turnhout: Typographi Brepols Editores Pontificii.
- BARDY, G. (1953). O nauczycielu. Biograficzne tło dialogu. W: J. Domański (red.), *Dialogi filozoficzne* (T. 3, s. 7-16). Warszawa: Wydawnictwo „PAX”.
- BÖHM, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BÖHM, W., SCHIEFELBEIN, E., SEICHTER, S. (2019). *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme* (6. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- CZUDEK-SŁĘCZKA, S. (2011). Koncepcje pedagogiczne św. Augustyna. W: A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu* (s. 61-70). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- JEZIORAŃSKI, M. (2022). *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- NAWROCYŃSKI, B. (1968). *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- NIETZSCHE, F. (2022). *Ecce homo: Jak się staje tym, czym się jest*. Tłum. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- NOWAK, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- OSTROWSKA, U. (2006). Aksjologiczne podstawy wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1, s. 391-415). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- RUSSELL, B. (1916). *Principles of social reconstruction*. London: G. Allen & Unwin Ltd.
- SCHORB, A. O. (1958). *Erzogenes Ich. Erziehendes Du*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- SUWIŃSKI, S. (2020). Mistyka i prymat miłości. *Teologia i Człowiek*, 51(3), 101-117. <https://doi.org/10.12775/TiCz.2020.041>

CZY MOŻNA SIĘ NAZWAĆ NAUCZYCIELEM DRUGIEGO CZŁOWIEKA?
MYŚL PEDEUTOLOGICZNA ŚW. AUGUSTYNA ODCZYTANA WSPÓLCZEŚNIE

STRESZCZENIE

Artykuł wychodzi od pytania, które Augustyn postawił swemu synowi: czy można się nazwać nauczycielem drugiego człowieka? To prowokacyjne pytanie prowadzi rozmówców do wniosku, że istnieje zarówno nauczyciel zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Ten pierwszy jedynie inspiruje i pobudza proces uczenia (się). Ten drugi jest tym, który ostatecznie uznaje za prawdę, dobro i piękno przyjmowane przez ucznia treści. Myśl Augustyna wykracza poza czysto pedeutologiczne zagadnienia i obejmuje obszar antropologii pedagogicznej. Stąd też jest ona aktualna również obecnie. Druga część artykułu przedstawia współczesne, wybrane przykłady ponownego odczytania i adaptacji myśli św. Augustyna w kontekście aktualnych uwarunkowań historyczno-społecznych.

Słowa kluczowe: nauczyciel; antropologia pedagogiczna; wychowanie; samowychowanie; pedeutologia.

CAN ONE CALL ONESELF ANOTHER'S TEACHER?
THE PEDEUTOLOGICAL THOUGHT OF ST AUGUSTINE READ TODAY

SUMMARY

The article starts from a question that Augustine posed to his son: can one call oneself another's teacher? This provocative question leads the interviewees to conclude that there is both an external and an internal teacher. The former merely inspires and stimulates the learning. The latter is the one who ultimately recognises as truth, goodness and beauty the content received by the student. Augustine's thought goes beyond purely pedeutological issues and embraces the field of pedagogical anthropology. Hence, it is still relevant today. The second part of the article presents contemporary selected examples of the re-reading and adaptation of St Augustine's thought in the context of current historical and social conditions.

Keywords: teacher; pedagogical anthropology; upbringing; self-education; pedeutology.