

Anna Szudra-Barszcz

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
w Lublinie

Tomasza z Akwinu koncepcja nauczyciela i jej aktualność na podstawie traktatu *De Magistro*

*De magistro*¹ to jedno z nielicznych dzieł filozoficznych w całości poświęconych problemowi nauczyciela i nauczania, a zarazem swoista suma pedagogiczna referująca Tomaszową myśl w tym przedmiocie². Jednak u źródeł traktatu leży nie tylko cel teoretyczny, którym byłoby zaspokojenie ciekawości poznawczej kryjącej się za pytaniem: kim jest nauczyciel i czym charakteryzuje się jego praca?, lecz (być może) w równej mierze cel praktyczny, a ściśle chęć zażegnania konfliktu w kręgach akademików paryskich, dotyczącego kwestii bardziej szczegółowej: kto i dlaczego może nauczać oraz z czego wyrasta powinność (jeśli taka istnieje) nauczania?

Problem aktualności określający kierunek wywodu artykułu wyrósł na kanwie pytania: czy napisane prawie osiem wieków temu *De magistro*, które zrodziło się w atmosferze wyodrębniania zawodu nauczyciela, może wzbogacić rozwijającą się dziś wyjątkowo prężnie myśl pedagogiczną? W trakcie analizy traktatu tytułowa aktualność ukierunkowana jednak została na przywrócenie należnej rangi prawie nieobecny we współczesnej myśli pedagogicznej metafizycznym podstawom nauczania. Te bowiem – jak pokazuje Tomasz – łącząc *logos* i *etos* pracy nauczyciela, są niezbędnym elementem każdej teorii i praktyki pedagogicznej.

Celem niniejszego artykułu jest próba ujęcia Tomaszowej koncepcji wiedzy i mądrości, wyjaśnienie istoty nauczania oraz wskazanie na szczegółowe problemy wyznaczające etos nauczyciela-mistrza.

Nauczanie nie jest ani pierwszym, ani podstawowym etapem poznania rzeczywistości. Wynika to z faktu, iż człowiek posiada dostęp do pierwotnych pojęć intelektu na drodze naturalnej. „Preegzystują w nas pewne zarodki wiedzy, mianowicie pierwsze pojęcia intelektu, które są poznane natychmiast dzięki światłu

¹ Stanowi on 11. kwestię dyskutowaną cyklu *De veritate*.

² Jej elementy zawierają również m. in.: *Rigans montens de superioribus suis, Liber contra impugnantes Dei cultum et religio nem, Summa contra gentiles* oraz *Summa Theologiae*.

intelektu czynnego przez obrazy wyabstrahowane z tego, co podpada pod zmysły...³ Dlatego Tomasz sytuuje nauczanie niejako na granicy między poznaniem owych pierwszych pojęć a poznaniem szczegółowym. Polega ono bowiem na przygotowaniu (pobudzeniu) umysłu do przejścia z możliwości poznania (tego, co szczegółowe) do aktu.

W ujęciu Akwinaty formy poznawcze – elementy wiedzy nabywanej w trakcie nauczania – „odrysowywane są” zatem w uczeniu na dwa sposoby. Bezpośrednio, za sprawą intelektu czynnego, i pośrednio, za sprawą nauczyciela. Jednak również w nauczaniu zasadniczą rolę odgrywa intelekt czynny, ze znaków rzeczy (przedstawianych w procesie nauczania) wydobywa on bowiem intencje intelektualno-poznawcze, a dopiero później odwzorowuje je w intelekcie możliwościowym. Co prawda podobnie oddziałują same rzeczy, jednak Akwinata podkreśla, że „słowa nauczyciela o tyle bardziej przyczyniają się do powstania wiedzy niż to, co podpada pod zmysły poza duszą, o ile są znakami intencji intelektualnopoznawczych”⁴.

1. Wiedza i mądrość

Według Tomasza właściwy przedmiot nauczania stanowi wiedza (*scientia*) i mądrość (*sapientia*)⁵. Wiedza przysługuje władzy poznania szczegółowego, odpowiadającej za przeprowadzanie rozumowań oraz wydawanie sądów. Akwinata określa ją jako przypadłość intelektu⁶, jest ona bowiem odwzorowaniem rzeczy w umyśle⁷. Tak rozumianej Tomasz stawia kilka warunków. Pierwszym jest pewność, jako że wiedza zasadniczo różni się od mniemania i przekonania,

³ „praeexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas [...]. Św. Tomasz z Akwinu, *De veritate*, q. 11 a. 1 resp.). W artykule wykorzystano niepublikowane tłumaczenie traktatu autorstwa Aleksandra Białka, dlatego wszystkie cytaty z *De magistro* przytaczane są w przypisach w wersji oryginalnej (S. Thomae, *Opera omnia*, dostępne na <http://www.corpusthomicisticum.org/>).

⁴ „verba doctoris propinquius se habeant ad causandum scientiam quam sensibilia extra animam existentia in quantum sunt signa intelligibilium intentionum” (*De veritate*, q. 11 a. 1 ad 11).

⁵ Swoje ujęcie wiedzy i mądrości Tomasz nabudował na nauce Arystotelesa i św. Augustyna. Z filozofii pierwszego czerpie już samą definicję mądrości (*cognitio per altissimas causas* – poznanie w świetle najgłębszych przyczyn), niemniej jednak używa jej zamiennie z definicją zaczerpniętą z filozofii Doktora Łaski (*cognitio divinorum* – poznanie tego, co boskie). W swojej wykładni nauczania i nauczyciela Akwinata równie często odwołuje się do filozofii Arystotelesa, jak i św. Augustyna. Koncepcję św. Augustyna wykorzystuje przede wszystkim w poszukiwaniu ostatecznych racji nauczania oraz dla wyjaśnienia znakowego charakteru tego procesu. Stagiryty koncepcję aktu i możliwości oraz przyczyn sprawczych wykorzystuje zaś wyjaśniając istotę nauczania oraz rolę człowieka w przekazywaniu wiedzy.

⁶ Zob. *De veritate*, q. 11 a. 1 arg. 4, 6.

⁷ Zob. tamże, q. 11 a. 1 arg. 11.

charakteryzujących poznanie potoczne. Tomasz twierdzi, że pewności nie może zagwarantować ani doświadczenie, ani nauczanie i lokuje jej źródło w pewności zasad. Nauczanie pełni bowiem wyłącznie funkcję pośredniej zasady poznawczej⁸. Tomasz zaznacza jednak, że człowiek, jakkolwiek nie daje drugiemu wiedzy, jednak może do niej dysponować, dlatego że oddziałuje na intelekt w ten sposób, iż dostarczając mu materiału poznawczego (podobnie jak intelekt czynny) wlewa obrazy poznawcze w intelekt możliwościowy, za pośrednictwem którego „dzięki rzeczom podpadającym pod zmysły i nauczaniu człowieka powstaje wiedza w naszej duszy”⁹.

Jeśli chodzi o mądrość, Akwinata wiąże ją z poznaniem ogólnym i całościowym, co czyni ją swego rodzaju przedpolem dla wiedzy. Z zasad ogólnych bowiem

wszystkie zasady wynikają tak, jak z jakichś racji zarodkowych. Gdy więc od tego poznania ogólnego umysł dochodzi do poznania w akcie tego, co szczegółowe, co przedtem poznawał w możliwości i jakby ogólnie – wtedy mówi się, że ktoś nabywa wiedzę¹⁰.

Prawdziwa *sapientia* polega zatem na wydobywaniu z rzeczy tego, co w niej ogólne i konieczne zarazem, jak też na ujmowaniu rzeczy w perspektywie jej przyczyn i skutków¹¹.

Cechą wspólną wiedzy i mądrości jest dla Tomasza pewność poznawcza. Niemniej jednak rozwijając koncepcję atrybutów mądrości twierdzi on, że tylko poznanie mądrościowe dotyczy całej rzeczywistości. Jego przedmiotem nie są poszczególne rzeczy, lecz wyłącznie przyczyny i zasady, dzięki którym wszystko istnieje i dzięki którym jest określone jako konkretna rzecz. Każdy zaś, kto zna to, co powszechne, zna również wszystko, co temu podlega¹². Natomiast ktoś, kto w jakiejś szczegółowej dziedzinie praktycznej posiada większą wiedzę od mędrca, ma bowiem bezpośredni kontakt z danym przedmiotem, zwykle nie potrafi wyjaśnić dlaczego przedmiot jego zainteresowań jest tym, czym jest i dlaczego w ogóle jest.

Jednak tak rozumianą mądrość nie jest łatwo osiągnąć, gdyż wymaga ona pokonania trudności w poznaniu najgłębszych zasad tego, co istnieje. Zdaniem

⁸ „ex rebus sensibilibus et ex doctrina hominis causatur scientia in anima nostra, ut dictum est” (*De veritate*, q. 11 a. 3 ad 7).

⁹ *De veritate*, q. 11 a. 1 ad 16.

¹⁰ „In istis autem principiis universalibus omnia sequentia includuntur, sicut in quibusdam rationibus seminalibus. Quando ergo ex istis universalibus cognitionibus mens educitur ut actu cognoscat particularia, quae prius in universali et quasi in potentia cognoscebantur, tunc aliquis dicitur scientiam acquirere” (*De veritate*, q. 11 a. 1 resp.).

¹¹ Zob. M. A. Krąpiec, *Empiryzm genetyczny*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. A. Maryniarczyk, t. 3, Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, Lublin 2002, s. 149–157; M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008, s. 261.

¹² Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Sententia Metaphysicae*, lib. 11. 2, za: Corpus Thomisticum. Też: J. Salij, *Mądrość i głupota*, [w:] tenże, *Eseje tomistyczne*, Poznań 1998, s. 42 i n.

Tomasza ludziom najtrudniej jest poznać właśnie to, co powszechne, a co stanowi najgłębszy wymiar rzeczywistości. Wynika to z faktu, że wszelkie ludzkie poznanie ma swój początek w doświadczeniu zmysłowym, którego przedmiotem są byty szczegółowe. Zmysłom zaś wymyka się to, co ogólne¹³.

Niemniej jednak podjęcie owego trudu wieńczy pewność poznania. Brak pewności zdaniem Tomasza wynika natomiast z faktu, że poznając na drodze zmysłowej poznajemy daną rzecz jedynie aspektywnie, co więcej, narażeni jesteśmy na błędy poznawcze. Zarówno aspektywność poznania, jak i narażenie na błąd wynika z wielości elementów „podpadających pod zmysły”¹⁴. Co się tyczy poznania mądrościowego, którego głównym celem jest dotarcie do ostatecznej przyczyny rzeczywistości, owa wielość z zasady ulega redukcji.

Następną cechą mądrości – z punktu widzenia tego wykładu najważniejszą – jest jej aspekt pedagogiczny. Otóż mądrość sapiencjalna, czyli poznanie w świetle pierwszych przyczyn, oddziałuje zarówno na swój podmiot, jak i na innych. W wykładzie inauguracyjnym karierę profesorską¹⁵ Tomasz stwierdza, że doświadczenie mądrości owocuje potrzebą komunikacji, co skutkuje tym, że również nauczany zaczyna nauczać, sam staje się nauczycielem¹⁶. Warto podkreślić, że w Tomaszowej koncepcji zarówno mądrość, jak i wiedza przejawiają się nie tylko w dziedzinie intelektu, ale również w działaniu praktycznym, które jest zawsze – w mniejszym lub większym stopniu – myśli poddane.

Tym, co wyróżnia mądrość jest fakt, że stanowi ona wartość autoteliczną. Jedynym motywem dążenia do niej jest ona sama¹⁷. Wiedza bowiem, głównie w swym wymiarze praktycznym, może być środkiem do osiągnięcia innego celu. Mądrość zaś stanowi wartość samą w sobie. W prologu komentarza do Boecjusza, który można traktować jako zachętę do poszukiwania mądrości, Tomasz pisze: „Poszukiwanie mądrości ma ten przywilej, że dążąc do swego celu, jest samowystarczalne”¹⁸.

¹³ Zob. *Sententia Metaphysicae*, lib. 11. 2. Zob. też J. Salij, *Mądrość...*, s. 43 i n.

¹⁴ Może bowiem sprawić, że pominiemy któryś z nich, co w konsekwencji uniemożliwia lub fałszuje poznanie konkretnego przedmiotu. Zob. tamże, s. 44.

¹⁵ Principio Tomasza – *Rigans montens de superioribus suis* jest hymnem poświęconym godności nauczyciela, mającym postać metaforycznego komentarza do wersetu psalmu 103 („nawadniasz góry, aby owocem Twoich dzieł nasycić ziemię” – Ps 103, 13). Mimo że jest ono adresowane do wąskiej grupy nauczycieli – profesorów teologii, w kontekście innych tekstów zawierających ślady refleksji pedagogicznej Tomasza, można go uznać za swoisty manifest pedagogiczny, który kładzie fundament pod jego koncepcję nauczania. Tekst nie ma polskiego przekładu (dostępny w: *Opera omnia*, [ed. Leonina], Romae 1882–1912).

¹⁶ „Sed fecunditas **quantum ad inventionem**, per quam ex paucis auditis multa bonus auditor annuntiet”. Św. Tomasz z Akwinu, *Principium Rigans montes*, [w:] tenże, *Opuscula*, Corpus Thomisticum, pkt 3.

¹⁷ Warto byłoby podjąć ten wątek myśli Akwinaty pod kątem dwóch problemów szczegółowych zawierających się w pytaniu: czy pragnienie mądrości jest tym samym co pragnienie bycia mądrym?

¹⁸ „Habet hoc privilegium sapientiae studium, quod operi suo prosequendo magis ipsa sibi sufficiat”. Św. Tomasz z Akwinu, *Prooemium*, [w:] tenże, *Expositio libri Boetii De*

Ostatnim atrybutem mądrości jest porządek¹⁹. Również ta cecha wskazuje na pedagogiczną moc mądrości. Chodzi tu bowiem o porządek dynamiczny, który wyraża się zarówno w myśleniu, jak i w działaniu człowieka, obejmując całość postawy życiowej²⁰. Mądrość zatem – powtarza Tomasz za swoim mistrzem Augustynem – „wnikając w człowieka sama się nie zmienia, ale zmienia człowieka”²¹.

2. Istota pracy nauczyciela

Akwinata uważa nauczanie za najlepszą drogę osobowej realizacji człowieka. Otóż ukierunkowane na dobro osoby, jakim jest prawda, doskonali ono nie tylko ucznia, ale również samego nauczyciela. Jako takie wymaga jednak spełnienia szeregu wymagań. Pierwszym z nich jest ubóstwo. Postulat ten, nie tylko współcześnie, może budzić sprzeciw. W średniowieczu praca nauczyciela, traktowana jako specyficzne rzemiosło²², cieszyła się wielkim prestiżem²³. Tymczasem Akwinata zmienił radykalnie optykę scholastyków i broniąc współbraci przed zarzutem sprzeniewierzenia się powołaniu, apelował o konieczność łączenia pracy nauczycielskiej z ideałem ubóstwa²⁴. Niemniej jednak poza aspektem materialnym Tomasz odsłonił niejako drugą twarz tak rozumianego ubóstwa, to jest pokorę wobec posiadanej wiedzy i mądrości. Jest ono zarazem kolejną powinnością nauczyciela wynikającą z Akwinaty spojrzenia na wartość pracy nauczyciela.

ebdomadibus, za: J.-P. Torrell OP, *Tomasz z Akwinu – człowiek i jego dzieło*, przekł. A. Kuryś, Kęty 2008, s. 94.

¹⁹ Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, q. 45 a. 6 co., za: Corpus Thomisticum. Zob. też J. Salij, *Mądrość...*, s. 44–46.

²⁰ „Koncepcja mądrości jako poznania i działania skierowanego ku temu, co ostateczne, daje podstawy do jasnego rozróżnienia mądrości cząstkowej i po prostu mądrości (*Sth.* 2-2 q. 45 a. 1; 1 q. 1 a. 6). Mądrość cząstkowa to poznanie i działanie, skierowane ku zasadzie, która tylko w danej dziedzinie jest ostateczna. W ten sposób mądrym lekarzem nazwiemy takiego, dla którego zasadą ostateczną jako dla lekarza jest zdrowie pacjenta. Otóż, zdaniem św. Tomasza, nawet całość ziemskich spraw człowieka stanowi dla nas jedynie dziedzinę cząstkową – i tę cząstkę mądrości, która ją obejmuje, nazywa Akwinata roztropnością” (J. Salij, *Mądrość...*). Niemniej jednak roztropność jako umiejętność właściwego pokierowania własnymi czynami nie jest mądrością, ta bowiem kieruje się ku rzeczywistości najgłębszej i jest poznaniem całościowym.

²¹ „*sapientia accedens homini, non ipsa mutatur, sed hominem mutat*” (*De veritate*, q. 11 a. 1 arg. 10).

²² Stąd pomysł zorganizowania grupy zawodowych nauczycieli na wzór cechów rzemieślniczych.

²³ Z czym związana była m. in. ściśle ograniczona liczba katedr i stanowisk profesorskich.

²⁴ Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, II a – II ae, q. 186 a. 3 ad 3. W argumentacji powołuje się na nauczycieli antycznych, którzy wyrzekali się dóbr materialnych, by móc bez przeszkód oddawać się kontemplowaniu prawdy. Odnosząc świadectwa starożytnych do świata chrześcijańskiego, Tomasz wskazuje, że podobne wyrzeczenie jest tym bardziej wskazane dla każdego, kto poza tym, że chce zdobyć mądrość, pragnie przede wszystkim osiągnąć doskonałość duchową.

Otóż podając kolejne określenie nauczania – jako jałmużny duchowej, dzieła miłosierdzia względem nieznających mądrości²⁵ – redefiniuje pojęcie godności nauczyciela. Nie stanowi ona zatem sumy korzyści i przywilejów przysługujących mu z racji pełnionych funkcji (mimo że przysługuje z nadania)²⁶, *licentia docendi* nie przynosi bowiem nic ponad prawo do nauczania. Jednak właśnie w tym ostatnim kryje się właściwe znaczenie godności nauczyciela, gdyż prawo to otrzymuje wyłącznie ten, kto rzeczywiście może udzielać swojej wiedzy innym, posiada ją bowiem w stopniu doskonałym. Na zadane kiedyś pytanie: czy nauczyciel, który wykonuje obowiązki swojego zawodu wyłącznie dla próżnej chwały, może dzięki pokucie odzyskać właściwą mu godność? Tomasz miał odpowiedzieć, że pokuta przywraca prawo jedynie do tego, na co się zasłużyło²⁷.

Ostatnią powinnością nauczyciela, wynikającą również z przedstawionej powyżej definicji, jest ukierunkowanie na dobro ucznia. Podstawowy cel pracy nauczyciela zawiera się, zdaniem Tomasza, w prowadzeniu do prawdy – dobra osobowego i zarazem głównego celu rozumnego życia człowieka. Niemniej jednak Akwinata zauważa, że tkwiąca w człowieku zdolność samodzielnego dochodzenia do prawdy sprawia, że nauczyciel może wyłącznie pomagać w jej odkrywaniu;

nie powoduje w uczniu światła myśli, ani też wprost form myślowych; on tylko swoim nauczaniem pobudza ucznia do tego, żeby sam siłą swojej myśli urabiał sobie pojęcia umysłowe, których znaki z zewnątrz mu podsuwa²⁸.

Mając zatem na uwadze dobro drugiego nie można go nie nauczać (pod warunkiem, że ma się do tego prawo, o czym pisano powyżej), nazywanie zaś kogoś nauczycielem jest tylko zewnętrznym przejawem prawa, które człowiek odczytuje (bądź nie) w sobie samym, na mocy posiadanej (bądź nie) wiedzy²⁹.

²⁵ Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *De veritate*, q. 11 a. 4 s. c. 1.

²⁶ Pisze w *Contra impugnantes*: „Item hoc est falsum quod magisterium sit honor: est enim officium cui debetur honor” (Św. Tomasz z Akwinu, *Contra impugnantes*, [w:] tenże, *Opera omnia*, pars 2 cap. 1 ad 3).

²⁷ Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Quaestiones de quodlibet*, [w:] tenże, *Opera omnia*, Quodlibet XII, q. 24 resp.; zob. E. Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, przekł. J. Rybałt, Warszawa 1960, s. 14.

²⁸ *Summa Theologiae*, I a, q. 103 a. 1 arg. 1; tamże, I a, q. 103 a. 1 ad 3, za: A. Maryniarczyk, *O etosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Wydział Nauk Społecznych KUL Filia w Stalowej Woli, Stalowa Wola 1999, s. 399. Dominikańskie zawołanie: *contemplata allis tradere*, doskonale uzupełnia się zatem z ujęciem nauczania jako dzieła miłosierdzia. Pierwsze bowiem nie stanowi ani wyłącznie formalnego nakazu zapisanego w statutach zakonnych, ani tylko metody samodoskonalenia, lecz wypływa (powinno wypływać) z miłości do drugiego człowieka. Jest nabudowane na rozpoznaniu prawdy o nim jako tym, w którym złożone są zarodki wiedzy wymagające jednak dla swego zaktualizowania odpowiedniej pomocy z zewnątrz.

²⁹ „Nam scientia, per quam aliquis est idoneum ad docendum, potest aliquis scire per certitudinem se habere; caritatem autem, per quam aliquis est idoneus ad officium pastorale, non potest

Skoro przedmiotem uczenia się i nauczania jest prawda o rzeczy zawarta w niej samej – nie zaś słowa lub pojęcia przez wielu utożsamiane z treściami nauczania – której jednak nauczyciel nie może przekazać inaczej niż poprzez odpowiednie znaki, pojawia się pytanie, w jaki sposób uczeń, nie znając rzeczy, przyjmuje za prawdę przekazywane mu o niej treści (należy tu wykluczyć wszelkie czynniki pozapodmiotowe mogące zakłócić ten proces, np. działanie siły lub autorytetu nauczyciela). Otóż dla Tomasza tym, dzięki czemu uczeń rozpoznaje prawdę jest istniejące w nim światło intelektualne³⁰, prawdziwość poznania bowiem, to nie wynik starań nauczyciela czy moc jego wpływu osobistego, ale rezultat pozostawiania (ich obu) w relacji do prawdy obiektywnej, w której na mocy tego światła mają uczestnictwo. Tomasz nawiązuje tu wprost do św. Augustyna, który pisze:

Jeśli obaj widzimy, że zgodne z prawdą jest to, co mówisz, i obaj widzimy, że zgodne z prawdą jest to, co ja mówię, to zastanówmy się: gdzie my to widzimy? Ani ja tego nie widzę w tobie, ani ty we mnie, lecz obaj to widzimy w nieziennej prawdzie, która jest ponad naszymi umysłami³¹.

Stanowisko Akwinaty w pełni wyjaśnia jednak dopiero egzystencjalny sens prawdy. Otóż dla Tomasza wszystko, co istnieje (jest) przenika prawda (*ens et verum convertutum* – prawda i byt są zamienne). Ową prawdziwość bytu stanowi konieczna relacja wszystkiego co istnieje do intelektu Boga (lub człowieka), który jest jego przyczyną sprawczą. Mowa tu zatem o prawdzie metafizycznej, to jest powszechnej właściwości bytów, realizujących w swoim istnieniu zamysł Stwórcy (lub twórcy – w przypadku kultury), czyli *adaequatio rei et intellectus*, a nie wyłącznie *adaequatio intellectus et rei* (prawda logiczna)³². Akwinaty ujęcie pracy nauczyciela zatem również nie tyle traktuje o prawdzie w sensie logicznym, ile o prawdzie metafizycznej. Dlatego też właściwie należy rozumieć jego tezę, że człowiek stanowi jedynie przyczynę wtórną nauczania i nie jest gwarantem jego skuteczności. Nie może nim być nie dlatego, że nie posiada ku temu odpowiednich sprawności czy środków, ale dlatego, że dla Akwinaty prawda nie stanowi jedynie zgodności intelektu z rzeczą (prawda poznawcza), lecz również sam zamysł rzeczy w intelekcie Stwórcy lub twórcy (prawda ontyczna), a także wspomnianą już z nim zgodność (prawda metafizyczna)³³. Zatem nauczyciel mający realny

aliquis per certitudinem scire se habere” (Św. Tomasz z Akwinu, *Quaestiones de quolibet*, III, q. 4 a. 1 resp.); zob. też E. Gilson, *Tomizm...*, s. 15.

³⁰ „Samo światło naszego intelektu bądź naturalne, bądź też pochodzące z łaski, nie jest niczym innym, jak pewnym odbłaskiem pierwszej prawdy”. *Summa Theologiae*, II a – II ae, I a, q. 88 a. 3 ad 1 (w: tenże, *Traktat o człowieku*, przekł. i oprac. S. Swieżawski, Poznań 1965, s. 672). „owo bowiem światło umysłowe, które jest w nas, [...] stanowi pewną podobiznę niestworzonego światła przez uczestnictwo w nim” (tamże, I a, q. 84 a. 5 resp.).

³¹ Św. Augustyn, *Wyznania*, przekł. Z. Kubiak, Kraków 1994, XII, 25.

³² Zob. M. A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1995, s. 138–143.

³³ Zob. A. Maryniarczyk, *Racjonalność i celowość świata osób i rzeczy*, „Zeszyty z Metafizyki” 2007, nr 4 [Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin], s. 72.

wpływ na poznanie ucznia, na te dwie ostatnie może jedynie naprowadzać, nie są one bowiem czymś oczywistym i empirycznie poznawalym.

Odpowiedzialność za prawdę jest również powinnością odbiorcy. Otóż w ujęciu Tomasza nauczanie wymaga czynnego zaangażowania ucznia. Nie jest ono ani przelewaniem wiedzy z umysłu do umysłu za pośrednictwem znaku, nie jest też skutkiem samej „mocy” prawdy, jej „działania” w umyśle człowieka, intelekt poznaje bowiem prawdę dopiero wtedy, gdy „dokonuje refleksji nad samym sobą”³⁴. Głównym zadaniem nauczyciela jest więc pobudzanie intelektu ucznia do poszukiwania i afirmacji prawdy³⁵. W duchu takiej wykładni nauczania Jacques Maritain pisze, że

jedynym dominującym wpływem w szkole i w uniwersytecie powinien być wpływ prawdy oraz rzeczywistości poznawalnych intelektualnie, których zdolność oświecania otrzymuje – dzięki własnej mocy, a nie dzięki mocy ludzkiego autorytetu czy *magister dixit* – przyzwolenie „otwartego umysłu”, dysponowanego do wypowiadania się w taki czy inny sposób o „świadectwie oczywistości”³⁶.

Cechą podsumowującą Tomaszowe ujęcie nauczania jest jego kontemplacyjno-czynny charakter. Zgodnie z tym, co powiedziano, praca nauczyciela łączy w sobie dwie formy życia: praktyczną i teoretyczną³⁷, co czyni ją ewenementem w świecie ludzkiego działania, gdyż „człowiek ma do wyboru tylko dwa rodzaje życia: czynne i kontemplacyjne”³⁸. Niemniej jednak nauczanie, zawierając w sobie ową dwoistość, wyrażając się w jednoczesnym nastawieniu na przedmiot wewnętrzny i zewnętrzny, w kontekście swojego celu należy w głównej mierze do życia czynnego³⁹. Jako takie nie stanowi wyłącznie dodatku do kontemplacji, lecz

³⁴ *De veritate*, q. 1 a. 9 resp.

³⁵ W tym miejscu nie chodzi już tylko o poznanie pierwszych zasad ani o kontekst wyjaśnienia procesu nauczania, dlatego mowa zarówno o ontycznym, jak i logicznym sensie prawdy.

³⁶ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, przekł. A. Ziernicki, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 77.

³⁷ „In actu autem docendi invenimus duplicem materiam, in cuius signum etiam actus docendi duplici accusativo coniungitur. Est, siquidem, una eius materia res ipsa quae docetur, alia vero cui scientia traditur. Ratione igitur primae materiae, actus doctrinae ad vitam contemplativam pertinet, sed ratione secundae pertinet ad vitam activam” (*De veritate*, q. 11 a. 4 resp.).

³⁸ E. Gilson, *Tomizm...*, s. 11 i n.

³⁹ Na łamach *Sumy teologicznej* Tomasz wyjaśnia ten problem następująco: „pierwszym przedmiotem nauczania jest to, co jest tworzywem (materią), czyli przedmiotem wewnętrznego pojmowania – i z tego względu nauczanie niekiedy należy do życia czynnego, gdy człowiek doszedłszy do jakiejś prawdy, kieruje się nią w zewnętrznej działalności, a niekiedy do życia kontemplacyjnego, gdy dochodząc do jakiejś umysłowej prawdy, której rozważanie i umiłowanie sprawia mu rozkosz. Drugim przedmiotem nauczania jest sam słuchacz – i z tego względu wszelkie nauczanie należy do życia czynnego, do którego należą zewnętrzne czynności” (F. W. Bednarski, *Skrót zarysu teologii [Sumy teologicznej] św. Tomasza z Akwinu OP*, Warszawa 2000, s. 660; zob. M. Szymonik, *Ideal nauczyciela w traktacie De magistro św. Tomasza z Akwinu*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2005, t. 38, z. 1, s. 158.

przeciwnie, odnosi się do niej jak do swego źródła i jest jej zewnętrznym przejawem. Niczego też jej nie odbiera, co więcej jako „przekazywanie prawdy stanowi [dla kontemplacji – A. Sz.] >odpoczynek<, który nie tylko nie przynosi jej uszczerbku, lecz pomnaża najcenniejszą jej cząstkę”⁴⁰. Dlatego tak bardzo istotne w życiu nauczyciela jest – podkreślane również przez większość współczesnych teoretyków i filozofów wychowania – zachowanie równowagi pomiędzy wiedzą teoretyczną i działalnością zawodową⁴¹.

3. Nauczyciel i mistrz

Tytuł *De magistro* znaczy „o mistrzu”, nie „o nauczycielu”, jak zwykle się go tłumaczy. Treść traktatu nie pozwala jednak na szerszą analizę obu pojęć (mimo że tekst oryginalny zawiera oba terminy: „magister” i „doctor”), jako że Tomasz nie ustanawia między nimi ostrej granicy. Niemniej jednak charakterystyka pracy nauczyciela-mistrza, którą kryje *De magistro*, pozwala dostrzec jej prawdziwy etos. Poniekąd odsłania odpowiedź na pytania: kiedy nauczyciel jest mistrzem a mistrz nauczycielem oraz czego wymaga się od nauczyciela, by przysługiwał mu tytuł mistrza?

Jednakże, po pierwsze, za przedstawioną w traktacie definicją nauczania kryje się znamienna trudność dotycząca jego przedmiotu. Określając ten proces jako „sprawianie w drugim wiedzy poprzez działanie rozumu naturalnego”⁴² Doktor Anielski wskazuje, że nauczyciel nie przekazuje uczniowi żadnej (gotowej) wiedzy, lecz jedynie pobudza jego umysł do poznania. Rodzi się pytanie: czy wiedza, którą posiada pierwszy jest tą, którą poznaje drugi? Sam Tomasz daje różne odpowiedzi. W *De magistro* twierdzi, że jest ona tylko podobna, co można rozumieć w ten sposób, że powstając w innym podmiocie należy do innej osoby⁴³. Na łamach *Sumy teologicznej* stwierdza natomiast, iż jest to ta sama wiedza, przez wzgląd na jedność przedmiotu⁴⁴. Rozwiązanie tego problemu przynosi – zaprezentowane wcześniej – ujęcie prawdy jako światła intelektu, które pośredniczy w poznaniu i zapewnia mu jedność. „To dzięki prawdzie wiedza może mieć tę

⁴⁰ A. Maryniarczyk, *O etosie nauczyciela...*, s. 398.

⁴¹ Zob. m. in.: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 46–50; W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008, s. 66–70.

⁴² Zob. *De veritate*, q. 11 a. 1 resp.

⁴³ „Quod docens non dicitur transfundere scientiam in discipulum, quasi illa eadem numero scientia quae est in magistro, in discipulo fiat; sed quia per doctrinam fit in discipulo scientia similis ei quae est in magistro, educta de potentia in actum, ut dictum est” (*De veritate*, q. 11 a. 1 ad 6).

⁴⁴ „Quod est eadem scientia in discipulo et magistro, si consideretur identitas secundum unitatem rei scitae, eadem enim rei veritas est quam cognoscit et discipulus et magister” (*Summa Theologiae*, I a, q. 117 a. 1 resp.).

przedziwną własność, że jest wiedzą konkretnego człowieka, a zarazem wiedzą wspólną wielu ludziom”⁴⁵.

Po drugie, w myśl przytoczonej definicji nauczanie jest wyłącznie czynnikiem zewnętrznym i zasadą pośrednią powstawania wiedzy w umyśle ucznia. Teza ta zdaje się radykalizować ujęcie Akwinaty, prowadzi bowiem do wniosku, że relacja między podmiotami nauczania jest jedynie pewną zależnością zewnętrzną, nie wnika w głąb osoby (stanowisko takie z pewnością wzbudziłoby sprzeciw współczesnych pedagogów). Trzeba jednak zauważyć, że w interpretacji Tomasza twierdzenie, iż nauczanie dokonuje się między „zewnętrznymi” (odrębnymi z uwagi na charakter istnienia) względem siebie podmiotami, nie jest tożsame z twierdzeniem, iż posiada ono charakter czysto zewnętrzny. Otóż znakovy charakter tego procesu pozwala sądzić, że

jeśli znak lub słowo potraktujemy jako pośrednik zewnętrzny, to przecież może on (pośrednik) konstytuować relację sięgającą wnętrza (świadomości) obydwu podmiotów i taki ma charakter wzajemne rozumienie słów i znaków⁴⁶.

Zatem naukę Tomasza o pobudzaniu światła umysłu działaniem zewnętrznym można rozumieć jako „wnikanie do wnętrza”, jednak nie bezpośrednio, ale poprzez prawdę. Wobec tego jakkolwiek nauczyciel jest „zasadą pośrednią nauczania”, nie wyklucza to, że jego oddziaływanie dokonuje się również na płaszczyźnie wewnętrznej, przeciwnie dotyczy ono obu płaszczyzn w tym samym stopniu⁴⁷. Potwierdzają to słowa artykułu szóstego *De magistro*: „każdy kto naucza drugiego, doprowadza go do prawdy, tak więc sprawia w jego duszy prawdę”⁴⁸. Metafizyczne ujęcie nauczania nie neguje zatem podmiotowej – to jest włączającej kwestię świadomości i przeżycia – interpretacji tego faktu⁴⁹.

Po trzecie, dla współczesnego pedagoga nie do przyjęcia mogą wydać się słowa Tomasza: „Bycie nauczycielem wyraża relację nadrzędności, tak jak i bycie panem”⁵⁰. Ujęcie relacji w kategoriach nadrzędności–podrzędności nie odnosi się

⁴⁵ Zob. W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania...*, s. 387.

⁴⁶ Tamże, s. 389; zob. też H. Buczyńska-Garewicz, *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*, Kraków 2008, s. 262.

⁴⁷ Oddziałuje bowiem istotnie (przeprowadzając intelekt z możności do aktu), jak i przypadłościowo (przedstawiając znaki rzeczy). „Doctor ergo excitat intellectum ad sciendum illa quae docet, sicut motor essentialis educens de potentia in actum; sed ostendens rem aliquam visui corporali, excitat eum sicut motor per accidens; prout etiam habens habitum scientiae potest excitari ad considerandum de aliquo” (*De veritate*, q. 11 a. 1 ad 12).

⁴⁸ „Quicumque alium docet, eum ad veritatem inducit, et sic veritatem in anima eius causa” (*De veritate*, q. 11 a. 3 arg. 6).

⁴⁹ Problem ten dokładnie omawia w swojej książce W. Starnawski (zob. *Prawda jako zasada wychowania...*, s. 390–416).

⁵⁰ „Magisterium importat relationem superpositionis, sicut et dominus” (*De veritate*, q. 11 a. 2 s. c. 2).

tu jednak do waloryzowania istnienia jej podmiotów. Co więcej, dla tych, którzy relację nauczyciel–uczeń traktują w perspektywie bezwzględnej równości podmiotów, ważne jest przypomnienie, że o tego typu równości nie może być mowy w przypadku nauczania. Proces ten w punkcie wyjścia zakłada wyższość nauczyciela pod względem posiadanej wiedzy i doświadczenia. Tak też ujmuje to Doktor Anielski pisząc, że nauczyciel „powoduje wiedzę doskonalszą” od tej, którą może osiągnąć uczeń na drodze odkrycia, ponieważ

nauczający, który *explicite* zna całą wiedzę, może łatwiej doprowadzić do wiedzy, niż ktoś może ją osiągnąć samodzielnie dzięki temu, że zna jakby ogólne zasady wiedzy⁵¹.

Ponadto, skoro człowiek jest równy drugiemu pod względem światła intelektualnego⁵², każdy ma taki sam dostęp do prawdy, z tą różnicą (w nauczaniu), że nauczyciel posiada ją w postaci zaktualizowanej, dlatego może i powinien służyć uczniowi posiadaną wiedzą.

Po czwarte, chociaż Tomasz uważa nauczanie za drogę osobowego doskonalenia się człowieka, niemniej jednak – nie tylko w *De magistro* – wylicza szereg niebezpieczeństw, które wiążą się z pracą nauczyciela. Chwaląc pragnienie doskonałości, wyrażające się w dążeniu do wiedzy i mądrości, które – jak zostało pokazane – budzą wolę nauczania, jednocześnie przestrzega przed zbyt dużym skupieniem się na ich osiągnięciu. Znamienne są tutaj słowa wypowiedziane przez niego w wykładzie inauguracyjnym jego pracę profesorską, gdzie podkreśla znaczenie pokory, której przedmiotem – jak wspomniano – jest stosunek do posiadanej wiedzy i mądrości. Tomasz wielokrotnie powtarza, że miano nauczyciela przysługuje człowiekowi ze względu na możliwość pobudzania do działania najważniejszej władzy w człowieku – intelektu. Niemniej jednak równie często podkreśla, iż nauczanie nie jest wyłącznie jego zasługą, prawda zaś, którą człowiek może poznać i przekazać innym, stanowi tylko część prawdy wiecznej. I nie chodzi tu Tomaszowi jedynie o jej aspekt ontyczny, o wyjaśnienie sposobu nabywania i komunikowania prawdy w odniesieniu do przyczyny sprawczej głównej, ale również o poznawczy wymiar prawdy. Doktor Anielski pokazuje wyraźnie, że poznanie ludzkie jest aspektywne⁵³, w związku z czym należy zachowywać

⁵¹ „Quod quamvis modus in acquisitione scientiae per inventionem sit perfectior ex parte recipientis scientiam, in quantum designatur habilior ad sciendum; tamen ex parte scientiam causantis est modus perfectior per doctrinam: quia docens, qui explicite totam scientiam novit, expeditius potest ad scientiam inducere quam aliquis induci possit ex seipso, per hoc quod praecognoscit scientiae principia in quadam communitate” (Św. Tomasz z Akwinu, *De veritate*, q. 11 a. 2 ad 4).

⁵² „Homo autem, quia secundum ordinem naturae alteri homini par est in specie intellectualis luminis” (*De veritate*, q. 11 a. 3 resp.).

⁵³ Nie wynika z tego, że jest relatywne. Prawdziwość lub fałszywość jakiegos sądu, mimo aspektywności poznania, to jest ujęcia przedmiotu z określonej perspektywy czasowo-przestrzennej, pozostają niezmiennie.

stosowny dystans do posiadanej wiedzy szczegółowej. Innym niebezpieczeństwem, z którym przychodzi zmierzyć się nauczycielowi, jest wspomniane już wcześniej dążenie do próżnej chwały. To nadużycie jego funkcji przejawia się często w tak zwanym „czarowaniu” słuchacza, kiedy to cały wysiłek przekazującego wiedzę jest w rzeczywistości skupiony na nim samym. Jednak Tomasz uczy, że intelektualna błyskotliwość nie musi iść w parze z życiem godnym prawdziwego nauczyciela⁵⁴. Wie bowiem, że oprócz nauczycieli-mistrzów funkcjonują również nauczyciele-antymistrzowie. „A o tym, że ktoś jest antymistrzem, decydują nie tylko jego kompetencje, czy raczej brak tych kompetencji, decyduje także nieetyczna postawa wobec ucznia”⁵⁵. W tej perspektywie łatwiej zrozumieć, dlaczego nauczanie jest dlań przede wszystkim służbą drugiemu.

Jednak od mistrza Tomasz wymaga nie tylko nienagannej postawy wobec ucznia, ale przede wszystkim znajomości rzeczy. Jego rozumienie nauczania bazuje bowiem na ujęciu nauki – której to pierwsze jest jedynie naturalnym przedłużeniem – jako *theoria*. Widać to wyraźnie w jego wykładni wiedzy i mądrości, stanowiących dlań owoce kontemplacji, których zewnętrzny przekaz jest jedynie widzialnym skutkiem wewnętrznego rozważania prawdy. Kierując się zatem ku klasycznemu rozumieniu nauki jako *scire propter ipsum scire* (poznanie dla samego poznania) dowodzi, że dopiero teoria wskazuje na mistrzostwo. Otóż jedynie ten, kto

„posiada prawdę” (nie posiadając jej nigdy w całości), może nią dysponować, czyniąc z niej dar dla drugiej osoby, w taki sposób i w takich okolicznościach, które uzna za właściwe. Na takim „władaniu prawdą” polega m. in. działalność wychowawcy, który nie jest tylko mechanicznym „przekaznikiem” prawd, które poznał, lecz ukazuje je w odpowiedni sposób i w odpowiednim czasie, kierując się dobrem wychowanka⁵⁶.

⁵⁴ Zob. A. Maryniarczyk, *O etosie nauczyciela...*, s. 398.

⁵⁵ *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, cykl audycji II programu Polskiego Radia emitowanych w piątki, od października 2004 do lutego 2005 r.

⁵⁶ W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania...*, s. 232 i n.