Mieczysław Gogacz

Nauczanie uniwersyteckie

Studia Philosophiae Christianae 17/1, 235-248

1981

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Studia Philosophie Christianae
ATK
17(1981)1

MIECZYSŁAW GOGACZ

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYKI

NAUCZANIE UNIWERSYTECKIE

1. WERSJA J. PIEPERA POGLĄDU TOMASZA Z AKWINU NA NAUCZANIE UNIWERSYTECKIE

Według Jana z Salisbury, kiedyś, w XII wieku Bernard z Chartres powiedział, że my, zwykli ludzie, stając na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej.[1]

Korzystając z tej zachęty, rozważmy więc najpierw pogląd Tomasza z Akwinu na nauczanie uniwersyteckie. Posłużę się wersją, scalającą ten pogląd, dokonaną przez J. Piepera.

J. Pieper uważa, że dla Tomasza z Akwinu nauczanie nie jest głoszeniem rezultatów własnych przemyśleń, nie jest wywoływaniem onieśmielającego podziwu, nie jest dosięganiem słuchacza swoją wymową lub urokiem osobowości. Owszem, jest tym wszystkim, ale w taki sposób i w tym celu, „by słuchacz rozumiał, że to, co słyszy, jest prawdziwe, i by pojął, dlaczego tak jest".[2]

Powtórzmy, powinniśmy tak przedstawiać wykładany problem, by słuchacz nabył przekonania, że proponujemy mu ujęcie prawdziwe. Nawet więcej, słuchacz powinien zrozumieć argumenty, uzasadniające prawdziwość naszego ujęcia.

I według J. Piepera Tomasz z Akwinu dodaje, że nauczanie to po prostu ukazywanie prawdy, dosięganie słuchacza prawdą, jawiącą się w wykładzie. Nie jest to jednak tylko głoszenie prawdy i powodowanie, by słuchacz przyswoił ją sobie jako wiedzę. Jest to raczej przy pomocy nauczającego wrastanie słuchacza w myślenie orientowane prawdą. Jest to więc wrastanie w myślenie nauczającego, lecz jego myślenie nie jest celem nauczania. Jest pośredniczeniem. Jest przejęciem i przekazaniem prawdy. W związku z tym nauczanie jest dla

---

[1] *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea.* Joannis Saresberensis *Metalogicus III*, 4, PL 199, 900. Zauważmy tu, że treść tego artykułu stanowiła przedmiot wykładu, wygłoszonego do młodszych pracowników naukowych ATK na sesji pedagogicznej, zorganizowanej przez Rektorat w dniu 14. I. 1980.

[2] J. Pieper, *Tomasz z Akwinu*, tłum. Z. Włodkowa, Znak, Kraków 1966, 29.

Tomasza z Akwinu najwyższą formą życia umysłowego, gdyż stanowi połączenie życia kontemplacyjnego z życiem czynnym.

Nauczający wobec tego to ktoś, kto rozpoznał i pojął prawdę dzięki kontemplacyjnemu z nią kontaktowi, gdyż tylko na tej drodze, w uważnym, radującym poznaniu, staje się ona bliska, cenna i własna. Z kolei nauczający dzieli się tym, czym żyje, właśnie umiłowaną prawdą. Ukazuje ją słuchaczowi wprowadzając go w swoje myślenie, którym kieruje go do prawdy. Pośredniczy w zetknięciu się słuchacza z prawdą. Kieruje się do niego, staje na pozycjach jego myślenia i zabiega o to, aby przejął prawdę, uczynił ją czymś dla siebie cennym, czymś bliskim i własnym. Aby to uzyskać, nauczający musi cenić ucznia jako szansę przekazania mu prawdy i zwracać się do niego ze stałą przyjaźnią, gdyż tylko wtedy uczeń zaufa nauczającemu, jego myśleniu i jego umiłowaniu prawdy.

Słuchacz więc lub uczeń to ktoś, kto właśnie wrasta w myślenie nauczającego, w jego radość i miłość do prawdy, „w duchową rzeczywistość", której jeszcze w pełni nie pojmuje, której jednak oczekuje ufając nauczającemu, jego intelektualnej dojrzałości i jego wierności prawdzie. To ktoś, kto ponadto nabywa przekonania, „że to, co jest istotnie ważne, nigdy nie jest samo przez się zrozumiałe, że jest zdumiewające". Pyta więc o to, co biernie przyjął, czyni to poprzez pytania i uzyskiwane odpowiedzi swym własnym życiem intelektualnym, swoją duchową, zdumiewającą rzeczywistością.[3]

Ze względu na teorię słuchacza Tomasz z Akwinu dodaje, że nie można z góry założyć teorii nauczania. Teorię nauczania wyznacza dyspozycja ucznia, jego uzdolnienia, przygotowanie.

W szkole wiktorynów w XII wieku zwracano uwagę, że podstawową dyspozycją słuchacza, koniecznym przgotowaniem do studiów, jest jego kultura osobista, przez którą rozumiano pokorę jako zdolność przyjęcia czyjejś informacji i przez rozmyślanie zobaczenie jej słuszności, by ją z kolei jako prawdę kontemplować.

Dziś na ogół spotykamy się z tą otwartością młodych intelektów. Trudnością w nauczaniu jest co innego, a mianowicie kształtowane od lat aksjologiczne myślenie słuchaczy. Nie są wrażliwi na to, co prawdziwe. Sprawdzają wszystko takimi wartościami, jak użyteczność, moda, efekt artystyczny. Nie przemawia do nich trafność ujęcia, rozumowanie. Powoli do niego przywykają. Ratują się zaufaniem do wykładającego. Niezwykle więc doniosłe w nauczaniu uniwersyteckim jest zaufanie do nauczającego.

2. NAUCZANIE UNIWERSYTECKIE JAKO OSOBOWA RELACJA

Z tego, co w wersji J. Piepera głosił Tomasz z Akwinu, wybierzmy akcenty, charakteryzujące nauczanie uniwersyteckie. A może, kontytnuując myśl tych olbrzymów zobaczymy coś więcej niż oni, dalej i dokładniej.

Sam nauczanie Tomasz z Akwinu rozumie jako przekazywanie prawdy, jawiącej się słuchaczowi w wykładzie nauczającego. Rola nauczającego sprowadza się do pośredniczenia w zetknięciu się słuchacza z prawdą. Drogą do tego zetknięcia jest jednak życie duchowe nauczającego, w które wrasta ufający nauczającemu słuchacz. Aby

[3] J. Pieper, 76—78. Por. także, 39—30.

to życie intelektualne nauczającego i dominującą w nim prawdę słuchacz uczynił swym własnym życiem duchowym, musi przejąć rozumowania, ukazujące, dlaczego coś jest prawdziwe, musi toczyć dialog poprzez pytania, gdy — oczywiście — darząc nauczającego zaufaniem doznaje jego troski, życzliwości, wprost trwałej, niezawodnej przyjaźni.

Tomasz z Akwinu akcentuje więc prawdę jako cel nauczania, jako wspólne dobro nauczającego i słuchacza. Warunkiem obdarowywania się prawdą jest w słuchaczu zaufanie, a w nauczającym życzliwość i wierna, nigdy nie zawodząca przyjaźń.

Takie akcenty w poglądzie Tomasza z Akwinu na nauczanie uniwersyteckie pozwalają powiedzieć więcej i dokładniej na temat prawdy w nauczaniu i na temat samego nauczania.

1) Prawda nie tylko jest celem i treścią nauczania. Powiedzmy mocniej niż Tomasz z Akwinu.

Prawda musi pozostać wprost jedynym, najwyższym i dominującym celem nauczania uniwersyteckiego, podstawowym zadaniem uniwersytetu. Nie użyteczność uprawianych nauk, moda, efekt artystyczny, tak zwana nowoczesność, postęp, aktualność. Właśnie to, co prawdziwe, jest zawsze aktualne, wyprzedzające, nowoczesne, modne, faktycznie użyteczne, gdyż aktywizuje ono w człowieku to, co typowo ludzkie: jego rozumność. Poprzez rozumienia, poprzez poddaną rozumności wiedzę, prowadzi aż do mądrości, do tej samodzielności i trafności myślenia, która jest chwałą człowieka, jawieniem się jego godności.

Dodajmy, że rozpoznanie prawdy, przyjęcie jej, wierne i konsekwentne kierowanie się prawdą, to z kolei ogromny trud moralny, ciągłe poprawianie myślenia, korygowanie wiedzy, rozumień, wyznaczanych rozumieniami działań, to nieustanna *metanoja*, która jest dostosowywaniem tego, co wiemy i robimy, do miary prawdy. Wynika z tego, że dydaktyka uniwersytecka jest zarazem pedagogiką uniwersytecką, że dobrze realizowane nauczanie jest zarazem wychowywaniem. Inaczej mówiąc, uniwersytet wychowuje przez to, że słuchacz właśnie wrasta w prawdę. Dzięki temu integruje się dydaktyczna i pedagogiczna działalność uniwersytetu, integruje się człowiek. Ucząc się rozpoznawania prawdy w warunkach zaufania, troski i życzliwości, zarazem ucząc się wierności prawdzie, słuchacz kształtuje i doskonali swoje życie duchowe, rozwija je w nieustannej *metanoi*, otwierającej na całą rzeczywistość, na całą prawdę, także objawioną, na wszystkie relacje z tym, co prawdziwe i dobre, także więc na miłość Bożą. Nauczanie uniwersyteckie nie wymaga dodatkowej pedagogiki, osobnych zabiegów wychowawczych, gdy słuchacze uniwersytetu wrastają w prawdę. I tylko uniwersytet tak naucza i wychowuje, gdy, oczywiście, widzi swoje zadanie i cel w wierności prawdzie, w tej niezbywalnej, najgłębszej potrzebie intelektu.

Jeżeli tego zadania nie realizuje, przestaje być uniwerstytetem. Staje się inną szkołą, np. taką, w której przy pomocy nauk technicznych i artystycznych tylko odtwarza się przedmioty, lub taką, w której przy pomocy nauk przyrodniczych ujmuje się własności i zachowania przedmiotu, albo z kolei taką, w której obowiązuje poznanie reguł dążenia do przedmiotu i spotkania z nim w wersji etyki, teologii, prawa, jako dyscyplin praktycznych, pastoralnych, organizowanych tematem „jak", modą, apologetyką, a nie tematem „co", wymagającym wciąż dogmatyki i metafizyki, kontaktujących z bytami,

a nie tylko z kulturowym „jak", czy wreszcie staje się taką szkołą, w której filozofia jest jakimkolwiek ujęciem i wyrażeniem przedmiotu.

Miarę uniwersytetu nadaje tym szkołom bezwzględna wierność prawdzie, a przez nią realnej rzeczywistości, wciąż pierwszej, zawsze poszukiwanej, rzeczywistości i prawdzie, otwierającej nieskończoność ludzkich tęsknot w kierunku rozumienia prawdy, nie tylko jej ujęcia, ku regułom etyki, teologii, prawa, nie usługowym, lecz prawdziwym, ku własnościom rzeczy, lecz zgodnym prawdziwie z tym, czym są byty, zgodnie więc z prawdą, nigdy nie zamkniętą w poznanej przez nas formule. Może te aspekty miał na myśli Guibert z Tournai z XIV wieku, gdy pisał, że „nigdy nie odnajdziemy prawdy, o ile zadowolimy się tym, co już zostało odkryte. Ci, którzy pisali przed nami, nie są naszymi władcami, tylko przewodnikami. Prawda stoi dla wszystkich, jej miejsce przez nikogo nie zostało jeszcze zajęte".[4]

2) Te uwagi o prawdzie, będącej celem nauczania uniwersyteckiego i zadaniem uniwersytetu, ciekawie przybliżają nam problem nauczania.

Prawda wyznacza i stanowi treść nauczania, a stając się celem wspólnym ludzi powoduje, że nauczającego i słuchacza wiąże przekazywanie sobie swego duchowego życia. Nie tylko więc luźnych, nieważnych informacji, lecz właśnie tego, czym autentycznie człowiek żyje. Tylko bowiem wtedy jest to nauczanie, wtedy, gdy jest osobową relacją. Nie stanowiąc tej więzi jest publicystyką, spektaklem, denerwującym słuchacza, gdyż narusza jego schematy i stosowaną przez niego aksjologię.

Zagadnienia te, właśnie prawda i nauczanie, ściśle się łączą. Tomasz z Akwinu ukazał prawdę jako cel i treść nauczania. Samo nauczanie uznał za pośredniczenie. Skoro jednak sposobem pośredniczenia jest wprowadzenie słuchacza w intelektualne i duchowe życie nauczającego, to trzeba dopowiedzieć więcej i dokładniej, że nauczanie jest właśnie relacją osobową i że tę relację wyzwala prawda. Nie jest ona tylko treścią nauczania, tylko przedmiotem wiedzy. Jest czynnikiem tworzącym osobową więź między nauczającym i słuchaczem, gdyż uczynienie prawdy osobistym życiem intelektualnym wymaga osobowych odniesień zaufania, wiary, życzliwości, przyjaźni, troski, właśnie wielu osobowych więzi.

Dopowiedzmy tu, że miarę uniwersytetu nadaje szkołom — obok wierności prawdzie i w niej bytom — także realizowanie nauczania jako osobowej relacji, jako więc wspólnego życia intelektualnego nauczających i słuchaczy, jako powiązania ludzi wspólnie coś rozumiejących, a nie tylko osobno wypełnionych martwymi wiadomościami. Nauczanie uniwersyteckie ma tworzyć wspólnotę, a nie samotne wyspy erudytów.

Tak rozstrzygane zagadnienie nauczania, jako właśnie osobowej relacji, rozwiązuje konflikt między dwiema koncepcjami nauczania, rywalizującymi z sobą w tradycji uniwersyteckiej.

Pierwsza koncepcja polega na tym, że nauczanie uniwersyteckie uznaje się za naczelną, samodzielną, dość abstrakcyjnie bytującą kategorię, której muszą podlegać osoby, podobnie jak podlegają dość często zarządzeniu, nie całkiem zgodnemu z rozumnością i godnością człowieka. Taka sytuacja wskazuje na to, że reguł nauczania nie

[4] Cytuję za M. D. Chenu, *Wstęp do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. H. Rosnerowa, ATK, Warszawa 1974, 78.

wyznacza prawda jako treść i cel nauczania, lecz wyznaczona użytecznością erudycja, której zakres określa jakaś, typowa dla różnych czasów ideologia i jej apologetyka. Efektem tak pojętego i funkcjonującego nauczania jest werbalizm i zmechanizowanie myślenia, zespołu działań, które produkują zamierzone idee, narzędzia, twory techniki, lecz nie stanowią własnego myślenia ludzi, ich duchowego życia. Tworząc wyspecjalizowane dzieła, ci ludzie żyją na co dzień prymitywną problematyką np. egzystencjalizmu, zjawisk parapsychicznych, wschodnimi technikami medytacji i nie rzadko, proporcjonalnie do niskiego poziomu emocji i myślenia, aktywnością wyłącznie organizacyjną, administracyjną, intrygami personalnymi na miarę zakładu pracy, żyją gromadzeniem zbytecznych rzeczy wbrew dobru ludzi.

Taki efekt wykształcenia uniwersyteckiego jest nieszczęściem społeczeństwa i zaprzeczeniem uniwersytetu. Winę za to ponosi konkretny zespół nauczających, którzy nie dostrzegli, że akcentując nauczanie, jako kategorię wyniesioną ponad prawdę i wynikającą z rozumności człowieka jego niezbywalną potrzebę rozwoju intelektu i życia duchowego, popełnili błąd z zakresu metafizyki bytu traktując czynność nauczania, a więc własność człowieka, jako samodzielny byt. Samą też erudycję uznali za byt, któremu ma podlegać człowiek, jak gdyby to, co myślane, miało większą godność niż człowiek. Przyznanie pierwszeństwa teorii i myśleniu na niekorzyść realności, nazywa się idealizmem. Typową cechą idealizmu jest to, że punktem wyjścia wszelkich badań jest teoria, treść świadomości, sama czynność, usamodzielniona relacja. I wtedy abstrakcyjnie pojmowana relacja określa ludzi, ich zadania i cele. Modelowi przyporządkowuje się ludzi.

Powinno być odwrotnie. Człowiek wyznacza wiążące go relacje. Nauczający i słuchacz są autorami relacji, której celem i zadaniem jest prawda, nadająca tej relacji chrakter nauczania. Rozumność słuchacza i jego ufność, z kolei głębokie, autentyczne życie przedmiotem badanej dziedziny u nauczającego i potrzeba życzliwego, troskliwego dzielenia się ze słuchaczem poznaną prawdą, wyznaczają charakter nauczania uniwersyteckiego. Typowy charakter tego nauczania, wyróżniące go cechy, to właśnie realizm, wyjście w koncepcji nauczania od faktu osób i wiążącej ich prawdy. Prawie drobne przesunięcie akcentu, lecz jakże zmieniające nauczanie: nie nauczanie na pierwszym miejscu, lecz człowiek nauczający i nauczany słuchacz. Tak pojmowane nauczanie powoduje, że nauczający musi żyć swymi badaniami. Swym zaangażowaniem i entuzjazmem, swym przejęciem, musi obudzić aż zaufanie słuchacza. Obudzi je, gdy ukaże trafność, prawdziwość swych ujęć, gdy prawdę, organizującą jego życie duchowe tak przedstawi, że słuchacz zechce wrastać w życie duchowe nauczającego, aby tam tę prawdę spotkać, przejąć i uczynić swym własnym życiem. Wtedy efektem wykształcenia uniwersyteckiego nie jest zmechanizowane myślenie, sprawność produkowania, lecz ukształtowana osobowość, usprawniona rozumność, umiejąca dojrzale tworzyć i decydować, gdyż umie rozpoznawać prawdę, a w niej wybierać dobro. Umie żyć tym, co ludzkie, właśnie prawdą, słusznością, dobrem, życzliwością, miłością, przyjaźnią, na tych faktach budowaną kulturą, wspomaganą dziełami techniki i tym wszystkim, co wyraża miarę i godność człowieka.

Prawda jako cel nauczania uniwersyteckiego oraz samo to nauczanie jako osobowa reacja, wiążąca nauczających i słuchaczy, wyzwala-

jąca rozumienia i *metanoję* decyzji, aby wciąż zdążać do prawdy w międzyosobowym zaufaniu i przyjaźni, stanowią przecież naturę humanizmu. Uniwersytet więc, tak realizujący nauczanie, jest siłą rzeczy ośrodkiem i środowiskiem humanizmu. Ten właśnie humanizm czyni go uniwersytetem, jako scalonym prawdą zespołem osobowych relacji, wiążących osoby dla wszstkich rozumień, dla trwania w prawdzie, zaufaniu i przyjaźni, w autentycznym ludzkim życiu.

Tomasz z Akwinu wyznaczył nauczaniu pozycję pośredniczenia. Wydaje się, że jednak należy przyznać nauczaniu pozycję właśnie osobowej relacji, wiążącej nauczającego i słuchacza poszukiwaniem prawdy, która w słuchaczu jest trafnym, a czasem samodzielnym, wreszcie twórczym ujmowaniem przedmiotu poznawanej dziedziny, gdy zaufa nauczającemu, a w nauczającym jest jego życiem duchowym, przekazywanym słuchaczowi z troską, życzliwością i szczerą przyjaźnią.

Ta pozycja nauczania jako osobowej relacji wyznacza nie tylko ogromne obowiązki nauczającego i słuchacza, lecz także czyni to nauczanie uniwersyteckie żywym, ludzkim kontaktem osób. Uwalnia nauczanie od nudnych, mechanicznych sposobów gromadzenia wiadomości. Czyni je radosnym, wprost fascynującym procesem aktywizowania w słuchaczu jego rozumności, która, gdy owocuje wiedzą i mądrością, ujawnia niezwykłość i godność człowieka, jako właśnie wśród tego, co widzialne, jedynego bytu rozumnego. Ta rozumność jest przedmiotem dydaktycznej troski nauczającego. Jest bowiem szansą zetknięcia człowieka z prawdą we wspólnym poszukiwaniu, a nie w samotnej analizie pojęć.

3. REALIZACJA NAUCZANIA UNIWERSYTECKIEGO

Przesunięcie akcentu z nauczania, oderwanego od osób i przez to narażonego na zagubienie prawdy, na koncepcję nauczania jako relacji wiążącej osoby, wyznacza realizację nauczania uniwersyteckiego jako wyznaczonych celem, którym jest prawda i wspólnota, wymagań stawianych nauczającym, słuchaczom i samej relacji nauczania. Tych wymagań nie określa arbitralna decyzja różnorakich administracji, lecz sama prawdziwość przedmiotu badanej dziedziny. Rozważmy w tej perspektywie kolejne elementy relacji nauczania uniwersyteckiego: nauczający, nauczanie, słuchacz.

1) Nauczający

Jeżeli nauczanie jest procesem wrastania słuchacza w życie intelektualne, nawet duchowe nauczającego, to wszyscy nauczający, zarówno samodzielni, jak i niesamodzielni, to życie, dominowane prawdą, której słuchacz poszukuje, muszą posiadać. Ponieważ prawdy nie zastaje się w teoriach i w wiedzy, lecz w nieustannym jej poszukiwaniu na drodze, wyznaczonej badaniami, rejestrowanymi przez historię poznawanej dziedziny, właśnie poszukiwania, prowadzenie badań tworzy to życie intelektualne nauczającego. Teorie i wiedza są tylko narzędziami badań.

Nauczający to ktoś uprawiający badania naukowe w zakresie poznawanej przez siebie dziedziny, badania, które tworzą jego życie intelektualne. W to życie ma wrastać słuchacz, gdyż tylko w ten sposób, przez myślenie nauczającego i w tym myśleniu rozpozna prawdę. To życie inteektualne nauczającego musi więc mieć tę rozległość i miarę, a zarazem tak wyraźnie wytyczone drogi rozumowań, by

słuchacz poczuł się w nim wolnym wędrowcem, zmierzającym do wyraźnego celu. W innych warunkach słuchacz czuje się przymuszony do powtarzania informacji, których nie czuje i nie rozumie, gdyż są martwymi pojęciami, a nie zespołem rozumowań, w które nauczający wprowadza słuchacza.

Miarą nauczającego nie zawsze więc jest zajmowane stanowisko uniwersyteckie, lecz — jak mówi już Jan z Salizbury — „zamiłowanie do poszukiwań",[5] właśnie pasja badawcza, realizowanie jej dzięki przygotowaniu i wrażliwej, uważnej inteligencji w wrunkach budzenia zaufania słuchaczy oraz umiejętnego wprowadzania ich w te badania z troską, życzliwością, w postawie przyjacielskiej, ze sprawiedliwą kontrolą, pełną szacunku, lecz i wymagań.

Nauczający na uniwersytecie to po prostu badacz, który naucza przez udział słuchacza w tych realizowanych badniach. Są one poszukiwaniem i usamodzielnieniem w poszukiwaniu. Prawdy bowiem nie można przekazać, jak rzeczy. Znajduje się ją szukając. Słuchacz sam musi ją znaleźć, zrozumieć i przyjąć w obszarze poszukiwań i myślenia osób nauczających.

Scharmonizowane wysiłki badawcze profesorów i asystentów, samodzielnych i niesamodzielnych nauczających, udział w ich życiu intelektualnym słuchaczy, układ więc osobowych relacji, wyznaczanych poszukiwaniem prawdy, to uniwersytet w swej właściwej, osobowej strukturze. Wtórna jest struktura instytucjonalna.

Uniwersytet jako instytucja jest dla nauczających i dla nauczanych. Strzeże ich poszukiwań. Jest na to, aby swą administracją chronił i ułatwiał badania, wyznaczone pasjami i poszukiwaniami nauczających i nauczanych, aby scalił inicjatywy naukowe. Właściwe życie uniwersytetu dzieje się więc w dojrzewających badaniach i intelektach nauczających, inaczej mówiąc w seminariach naukowych, nie w jakiejkolwiek innej aktywności i nie w aktywności administracyjnej, często oderwanej od tego, czym żyją na swych seminariach nauczający i słuchacze. Powtórzmy, że administracja uniwersytecka jest potrzebna, wprost konieczna i pełni swą rolę, gdy jej program jest instytucjonalnym wyrazem życia intelektualnego nauczających i nauczanych, poszukujących prawdy w uprawianych przez siebie dziedzinach.

Nauczający więc to osoby, które poszukują coraz to trafniejszych ujęć, wierniejszych prawdzie, samej prawdy i w swe poszukiwania wprowadzają słuchaczy w ten sposób ich nauczając.

Badania natomiast to — dzięki erudycji zestawianej, konfrontowanej — wykrycie rozwijanym intelektem i tworzenie twierdzeń lub teorii, brakujących w poznawanej dziedzinie, zgodnie z przedmiotem badań i regułą prawdy.

2) Nauczanie

Realizowanie na co dzień tego osobowego nauczania jest pozornie trudne. Mieści się ono doskonale w stosowanych formach instytucjonalnych, takich jak wykład, seminarium, egzamin.

a) Wykład

Wykład jest prezentacją problemu w jego najnowszych wersjach i w wersjach klasycznych, najlepszych, najgłębszych, ujętych łącznie

[5] Cytuję za M. D. Chenu, *Wstęp*, 79.

z przemyśleniami wykładającego, scalonych jego drogą ku rozwiązaniu problemu zgodnie z prawdą. Jest więc prezentacją doświadczonej refleksji, wprowadzaniem słuchacza w życie intelektualne nauczającego.

Wykład kursoryczny jest ukazywaniem historycznej kolejności rozwiązań, obrazem całej drogi myślowej ludzi w kierunku najtrafniejszych ujęć problemu, którym aktualnie żyją w poznawanej dziedzinie.

Wykład monograficzny jest wnikaniem intelektu nauczających w rejony problemu nie całkiem jasne, dopiero tropione, odkrywane. Jest formułowaniem problemu na nowo ze względu na stawiane pytania. Jest odbywaniem drogi myślowej ku temu, co w problemie prawdziwe.

Wykład więc jest propozycją drogi myślowej, którą ma odbyć słuchacz wraz z nauczającym. Jest wprowadzeniem słuchacza w dziedziny, których nie znał. Jest prezentacją rozumień i rozumowań, ukazywaniem argumentacji, modelem odkrywania prawdy.

b) Seminarium

Na seminarium już słuchacz prezentuje problem, ukazuje historyczną kolejność rozwiązań, identyfikuje formuły problemu, jego argumentację, stawia pytania, czyni czymś własnym ukazywane przez nauczającego zagadnienia. Czyni to na kolejnych etapach seminarium, takich jak ćwiczenia, proseminarium, seminarium problemowe i dyplomowe.

Seminarium jest ważnym zabiegiem dydaktycznym. Właśnie tu słuchacz nabywa samodzielności badawczej, tu pod okiem nauczającego odbywa jego dorogę myślową. Tu powinien realizować dwa cele każdego etapu seminaryjnego: badawczy i dydaktyczny.

Najpierw ćwiczenia. Powinien je prowadzić najdojrzalszy z zespołu nauczającego, sam profesor, gdyż jest to kształtowanie myślenia, spotykanie z rozwiązaniami, które wytyczą przyszłe zaintersowania słuchaczy. Jest to wprowadzenie na drogi, z których niekiedy się nie wraca. A właśnie za realizowanie przez słuchaczy drogi ku prawdzie odpowiada profesor. I chodzi o to, aby szli oni najlepszymi drogami.

Celem dydaktycznym ćwiczeń jest przyswojenie sobie języka poznawanej dziedziny, pierwszych identyfikacji problemów, granic badanego przedmiotu, pierwszych rozumowań, pozwalających odkrywać to, co prawdziwe. Pomocą jest wybrany tekst, w którym zapisane myślenie, odtwarzane przez uczestników ćwiczeń, jest okazją do realizowania celów dydaktycznych.

Celem badawczym powinno być wspólne z prowadzącym ćwiczenia poszukiwanie tego, co niezbadane. Od razu, zaraz na pierwszym roku, aby słuchacz wchodził w prace ważne, potrzebne, rozwijające naukę. Będą go wspomagały dodatkowe lektury i doświadczenia nauczającego.

Dla zilustrowania tych celów chciałbym wyznać, że na prowadzonych przeze mnie ćwiczeniach dla pierwszego roku historii filozofii celem badawczym w tym roku akademickim jest sprawdzenie filozoficznej poprawności przekładu tekstu, którego lektura służy realizowaniu celów dydaktycznych.

Z kolei proseminarium, którego tematem jest monografia problemu, zawartego w wybranym, studiowanym tekście.

Celem dydaktycznym, jest tu umiejętność sformułowania problemu, analiza argumentów, rozpoznawanie ich trafności, wiedza zebra-

na z opracowań i wybranie z niej tego, co stanowi rozwiązanie nieobalane, wprost prawdziwe.

Celem badawczym jest recepcja, aktywność wewnętrzna, zetknięcie z treścią najdonioślejszych w danej dziedzinie tekstów, aby w kontakcie z myśleniem autorów wybitnych słuchacz wchodził na szczyty rozwiązań i trudności, w rejon odpowiedzi o najwyższym pułapie.

Zwykle jest to drugi rok studiów i studenci historii filozofii dyskutują np. z Arystotelesem, Tomaszem z Akwinu, Maritainem, Gilsonem.

Ponadto seminarium problemowe. Jego tematem, podobnie jak na proseminarium, jest monograficznie ujęty problem, zawarty w wybranym, studiowanym tekście, lecz problem i tekst doniosłe dla poznawanej dziedziny i zarazem mało zbadane.

Celem dydaktycznym jest tu próba budowania rozwiązań nigdzie nie proponowanych, budowanych zgodnie z regułami postępowania naukowego w danej dziedzinie, kierowanych zasadą stosowania tej samej teorii wyjaśniającej w każdym elemencie problemu, właśnie rozwiązywanie tego, co jeszcze nie rozwiązane, na co czeka nauka i co jest konieczne, aby daną dziedzinę uczynić pełną odpowiedzią na dociekliwe pytania.

Celem badawczym jest zbudowanie brakujących analiz i odpowiedzi lub przyswojenie kulturze mało znanych i niezbadanych tekstów oraz zawartych tam zagadnień, właśnie aktywność zewnętrzna.

Seminarium problemowe jest zazwyczaj na trzecim roku studiów i studenci historii filozofii wraz ze mną przyswoili polskiej kulturze filozoficznej zaniedbany w naszej mediewistyce tekst np. „Księgi o przyczynach", jej problematykę ważną dla zrozumienia nurtów filozoficznych średniowiecza, czy np. tekst „Metafizyki" Awicenny i głoszone przez niego teorie, bez zrozumienia których nie można pojąć i wyodrębnić metafizyki Tomasza z Akwinu. Dokonaliśmy przekładu tych tekstów, wydało je drukiem Wydawnictwo ATK. Aktualnie pracujemy nad zaniedbanym w metafizyce problemem przyczyn zewnętrznych, główne przyczyn celowych, które od dawna utożsamiane z celem były traktowane raz jako byty, raz jako zlecane im zadania, co powodowało, że metafizyka stawała się mieszaniną idealizmu i realizmu, dwu więc wykluczających się ujęć. Konsekwentne stosowanie w analizie tezy, że przyczyny celowe są bytami, czyni metafizykę bytu ujęciem zwartym, metodologicznie jednolitym. I w sposób zupełnie zwyczajny tworzymy w ATK ujęcia, które zaczynają nazywać się w Polsce tomizmem konsekwentnym.

Tematyka seminariów problemowych, to znaczy drugi rok kontaktu z wybranym zagadnieniem, zwykle owocuje w danym pokoleniu studenckim tematami prac magisterskich. Jest to prawidłowe.

To pokolenie, tak rytmicznie nauczane, często właśnie już na trzecim roku osiągające sprawność filozofowania, lecz wciąż jeszcze z erudycją za małą, może właśnie z tego powodu zwykle przeżywa kryzys. Jest to także prawidłowe. Kryzys ten polega na budzeniu się nieufności wobec nauczających. Ich propozycje wydają się słuchaczom nie do przyjęcia. Sami bowiem już rozwiązują sobie problemy filozoficzne dość sprawnie, lecz w erudycji właśnie zbyt ubogiej, nie we wszystkich aspektach, gdyż nie wszystkie poznali, co powoduje, że odpowiedź jest inna niż to, co głosi nauczający. Pojawia się kryzys. Ma on także taką wersję, że danego problemu nie można roz-

wiązać, że propozycja nauczających jest dowolna. Kryzys dotyczy zaufania wobec nauczających i wobec poznawanej dziedziny. Ileż trzeba cierpliwości, wyjaśniania, aby wyprowadzić studentów z tego kryzysu, aby nie porzucili dziedziny, którą tak świetnie studiują. Niektórych ratuje przyjaźń z nauczającym, tak więc jednak ważna w nauczaniu uniwersyteckim, podtrzymująca chorujące zaufanie. Niektórych znów ratuje autorytet przywódców koleżeńskich grup nieformalnych.

Może wykładający za mało cenią grupy koleżeńskie studentów. Jest w takiej grupie przywódca, spontanicznie uznany autorytet. To często on dyktuje odniesienie do przedmiotu, do problemu, do rozwiązania, do wykładowcy. On powoduje, że studenci się uczą, przychodzą na zajęcia lub właśnie poprzestają na minimach. Kilka razy taki studencki autorytet wielu moich studentów odsunął od filozofii. W jednym np. wypadku zasugerował jaką jedyną rzecz cenną opiekę nad chorymi i muzykę, w drugim wypadku, ambitna studentka prowadziła swój rok na peryferie filozofii, ku problematyce światopoglądowej i egzystencjalistycznej. Aby ich ratować, nie kwestionując tych samych w sobie dobrych celów, lecz przecież mijających się z programem specjalizacji, wprowadziłem np. naukowo uprawianą filozofię Wschodu, także ilozofię arabską, pozwoliłem na oddalające od filozofii myślenie ujęciami Kanta i Husserla ustępując potrzebie mody i martwiąc się, że to, co miało być znajomością Kanta i Husserla, stało się wyznawaniem ich ujęć. Wiele jednak razy autorytet studenckiej grupy koleżeńskiej wyprowadził cały rok z kryzysu, nakazał uczenie się i trwanie przy filozofii. Trzeba więc zaprzyjaźnić z sobą koniecznie tych, którzy przewodzą grupie koleżeńskiej, aby dzięki przyjaźni znając dobrze nasze myślenie i szczerą wierność prawdzie ufali nam i to zaufanie przekazywali. Nauczający, jak dobry pasterz z Ewangelii, musi szukać owcy porwanej przez wrogie idee, nastroje, kryzysy.

Głównie dla trzeciego i czwartego roku studiów zlecam zajęcia młodszym pracownikom naukowym. Na swych proseminariach mają wypełniać erudycją kształtowane przez profesora myślenie filozoficzne. Przeglądam prace roczne, pisane przez studentów na proseminariach, prowadzonych przez pracowników pomocniczych. Kontroluję rozwój intelektualny studentów. Znam ich myślenie, ich intelektualne trudności, ich możliwości. Proporcjonalnie do uzyskanych efektów dydaktycznych razem ze współpracownikami naukowymi planujemy tematykę zajęć nowego roku akademickiego, aby tymi zajęciami, wyznaczonymi przez uzyskany poziom intelektualny studentów, przez potrzeby naukowe uprawianej dziedziny, zgodnie nawet z modnymi zagadnieniami, umocnić to, co uzyskane, lub osłabić to, co niszczy ich intelektualny rozwój, niekiedy w konsultacji także ze studentami. Dodatkowym sposobem mobilizowania intelektualnej aktywności studentów są opracowane przez nich wystąpienia na sympozjach studenckich, planowane przez nich, uzgodnione ze mną, wyrastające z ich działalności w Kole Naukowym. Na forum koła naukowego rozwija się inicjatywa naukowa studentów, przekształcająca myśl profesora, gdyż przecież nic nie powstaje z niczego, z pustki, z braku, zarazem często wzruszająca prezentacja tej myśli, już teraz wspólnie kontynuowanej z zachowaniem praw autorskich każdej z osób, wprowadzającej wypracowany przez siebie wątek we wspólne myślenie naukowe.

Wreszcie seminarium dyplomowe. Jego uczestnicy to przygotowujący prace magisterskie studenci piątego roku i doktoranci. Różnorodność

tematów i wspólna, zespołowa konsultacja. Przedstawione informacje o treści badanych tekstów, propozycje rozwiązania niepodjętych w nauce, a tylko zgłoszonych problemów, to prawie posiedzenie młodego, dynamicznego Towarzystwa Naukowego. Tkanką łączną całorocznej pracy jest uświadamiana sobie, stosowana, precyzowana metodyka badań i prac naukowych. Tu i dopiero teraz uczestnicy seminarium dyplomowego rozpoznają i oceniają trafność i skuteczność metod, którymi od dawna operują. Tu nabywają przekonana, że w podobny sposób nadal trzeba pracować, że bez ich pracy, bez ich opieki, wprost bez nich, ważne problemy staną się martwą biblioteką. Może więc słusznie o takim seminarium napisał w „Kierunkach" jeden z uczestników tych spotkań, że prowadzone na posiedzeniach dyskusje „stwarzają atmosferę współodpowiedzialności za poprawność i jakość powstających rozpraw",[6] może nawet na los studiowanej dziedziny.

Dodając tu kilka uwag o prowadzeniu prac dyplomowych zauważmy, że prowadzenie to zawsze ma dwie wersje.

Jest to więc najpierw zespołowa konsultacja. Uczestnicy seminarium dyplomowego wsłuchują się w zgłaszane trudności metodyczne, w omawianie budowanej formuły badanego problemu, porównują to z własnymi trudnościami metodycznymi i merytorycznymi, radzą, jak rozwiązać trudności, jak wyrazić badany problem, aby praca mogła wygrać etap recenzji, a przede wszystkim stanowić wkład naukowy w obszar studiowanej dziedziny.

Jest to ponadto także jednak konsultacja prywatna, spotkanie tylko z profesorem, aby zwierzyć mu bezradność, załamanie, brak siły i pomysłów. I nie zawsze student o tym mówi, z tym jednak przychodzi. Konsultacja ta bowiem ma charakter psychologiczny. Zawsze. Każdy piszący, nawet najbardziej samodzielny, przeżywa chwile wystraszenia, niewiary w sens swego wysiłku, zmęczenie długim okresem realizowania tematu. Trzeba mu pomóc przetrwać złe nastroje, na nowo zmobilizować, zachęcić, dodać siły. Potrzebę takiej konsultacji prowadzący prace rozpoznaje łatwo w obojętności słuchacza wobec żywej dyskusji na seminarium, w jego milczeniu, w unikaniu spotkania i w rysującym się w oczach oczekiwaniu, aby go przywołać, wyrwać z onieśmielenia, zauważyć, pocieszyć. Najzwyczajniej pocieszyć. Konsultację prywatną trzeba więc powodować, wyznaczać. Może na sali, na korytarzu trzeba podejść do słuchacza, do tego właśnie, który nie zbliżył się wraz z innymi, aby porozmawiać, który jednak wewnętrznie czeka na pytanie, pozwalające mu zwierzyć trudną do uniesienia sprawę. Te konsultacje, te spotkania są ważne. Tworzą postawę wierności nauce przez ciągłe przy niej trwanie, przez niedopuszczenie do długich okresów zniechęcenia i odejścia, przez przywoływanie łagodne i stanowcze do obecności w tym, co staje się życiem duchowym nauczającego i słuchacza.

c) Egzamin

Obok wykładów i wielostopniowych seminariów także egzamin jest instytucjonalną formą osobowego nauczania.

W klasycznej, instytucjonalnej formie egzamin roczny, a nawet dyplomowy, jest spotkaniem nauczającego i słuchacza, lub grupy nauczających i słuchacza, w celu zadowalającego zaprezentowania przez

[6] K. Szempliński, Z życia ATK, „Kierunki" 23, 1978, nr 51, z dn. 17.XII.

studenta wymaganej na danym etapie studiów wiedzy i sprawności w rozumowaniach, właściwych poznawanej dziedzinie. Winno się właśnie wymagać i erudycji, i przeprowadzenia rozumowań.

Dla nauczającego, który z egzaminowanymi studentami nie prowadzi seminarium, egzamin jest dydaktycznie ważnym i trudnym wydarzeniem. Musi bowiem w krótkim czasie ocenić poziom wiadomości i sprawność operowania nimi w rozumowaniach studenta, co nie zawsze jest łatwe, a zarazem musi rozstrzygnąć poprzez ocenę, czy student rokuje nadzieję ukończenia studiów (dostateczny), pożytecznego udziału w prowadzonych badaniach (dobry), twórczego uprawiania studiowanej dziedziny (bardzo dobry). Z tego względu egzamin jest ważnym spotkaniem i dla nauczającego i dla studenta.

Dla nauczającego, który z egzaminowanymi studentami prowadzi różnostopniowe seminaria, egzamin ma kilka etapów lub postaci. Jest nim wypowiedź na ćwiczeniach, praca seminaryjna, referat na sympozjum studenckim, każda konsultacja, wreszcie uroczyste spotkanie, odnotowywane w indeksie i w karcie egzaminacyjnej. To ostanie bywa dosłownie tylko uroczystością akademicką, gdy egzaminator już zna dokładnie myślenie studenta i jego wiedzę z innych spotkań, ze wspólnych rozważań na zajęciach naukowych.

Dodajmy tylko, że inna jest psychologia egzaminu i inna spotkań na ćwiczeniach. Zawsze jednak egzamin powinien być radością, że wreszcie lub znowu rozmawiamy na umiłowany temat. Tę radość egzaminator powinien wyzwolić. Wtedy nawet potknięcia i nieudane są dla zdającego mniej przykre lub może bardziej bolesne, gdy poważnie traktuje studia.

3) S ł u c h a c z

Słuchacz Uniwersytetu, student, uczeń, to ten młody człowiek, który dzięki obudzonemu w nim zaufania przez uczelnię, a z kolei przez nauczającego wybranej dziedziny, ma najpierw intencję poznania tego, co proponuje mu studiowana przez niego specjalizacja.

To z kolei zarazem właśnie żywy człowiek, który ufa i przeżywa zwątpienia, mobilizuje się i traci siły, fascynuje się i dosłownie podlega pokusie zaniechania wysiłku, chce poznać to, co wybrał, i zraża się trudnościami. To także przecież nadzieja nauczającego, lecz i wymagający subtelnych ingerencji złożony mechanizm psychiczny. Trzeba go wciąż, jak dziecko, zasilać bodźcami, wyzwalającymi energię do efektywnego trwania na wybranej drodze i więcej, do wrastania w życie intelektualne nauczającego. To ostatecznie właśnie dziecko, kapryśne, oporne, często okrutne, nawet sprytne na swą naiwną miarę, niecierpliwe, wymuszające zabawkę w postaci nie oddania pracy na termin, przesunięcia egzaminu, i zawsze, jak każde dziecko, zamierające psychicznie, gdy nie jest zauważone, wybrane, obdarowane sprawiedliwą pochwałą jako zachętą, dziecko, gdyż przecież raczkujące i powoli uczące się chodzić po drogach myślenia profesora. Trzeba w nim podtrzymywać zaufanie, nie zlecać mu nudnych zabaw w postaci prac ćwiczeniowych, lecz dopuścić go do udziału w badaniach profesora, tak jak w domu dopuszcza się dziecko do mycia naczyń czy naprawy samochodu. Tak wychowuje się ludzi. Tak wychowuje się także uczonych. Porównanie z dzieckiem nie jest zbagatelizowaniem problemu, lecz zwróceniem uwagi, że obowiązuje nauczających bardzo poważne traktowanie studentów, aż takie jak dzieci, za których rodzice ponoszą pełną odpowiedzialność. Nauczający ponoszą

odpowiedzialność za życie intelektualne słuchaczy, gdyż jest ono przejmowanym ich własnym życiem duchowym. Nie zawsze nam i rodzicom to wychowanie się udaje. Pocieszmy się chociaż tym, że król Dawid, wielki w swej myśli i działaniu, nie umiał dobrze wychować swych synów. Płakał tylko wołając w bólu: Absalomie, Absalomie.

Słuchacz to wreszcie ten uczeń, wrastający w nasze życie intelektualne, który w tym naszym myśleniu nie może pozostać, który musi je minąć i dojść do ukazywanej mu przez nas prawdy. Tam jego miejsce. Tam może pozostać. I w tym dojściu aż do prawdy musimy mu pomóc. Musimy mu pomóc w odchodzeniu od nas ku prawdzie. Jesteśmy, jak wszyscy rodzice, tylko drogą uczniów do samodzielności, nie kresem drogi. Nasze przejęte życie intelektualne muszą zdystansować. Muszą długo powtarzać nasze ujęcia i ukształtowani naszym myśleniem muszą je porzucić. To jest zarazem tragedia nauczających: utracić, wychować i utracić. Tylko wtedy zresztą będziemy mieli udział w dojrzałym i samodzielnym działaniu uczniów. Gdy, oczywiście, nauczymy ich myślenia problemami studiowanej dziedziny, nie werbalngo i mechanicznego przekształcania wiadomości. Gdy nauczymy samodzielności myślenia zachęcając dość wcześnie, już nawet od trzeciego roku studiów do kierowanych przez nas prób takiego wyrażania wiedzy, że zasługującego aż na opublikowanie w postaci recenzji, komunikatu naukowego, gdy temat i wykonanie na to zasługują. To bowiem jest przecież dosłownie udziałem studenta w naszej działalności intelektualnej, w tym, co robimy. Także publikujemy. I tym doznaniem musimy się dzielić: radością oglądania owoców pracy, własnych publikacji. Za coś zupełnie zwyczajnego uważam więc fakt, że wielu moich studentów przystępując do magisterium może dołączyć listę kilku swych publikacji.

4. WYLICZENIE GŁÓWNYCH CECH NAUCZANIA UNIWERSYTECKIEGO

Co tu jest główne, ważne, co drugorzędne, mniej ważne? Trudno rozstrzygnąć.

Wymieńmy więc tylko akcenty, hasła, przywołujące pełną problematykę: prawda jako pierwszy cel uniwersytetu i główna treść nauczania, zaufanie słuchaczy do nauczających, życzliwość i przyjaźń nauczających wobec uczniów, nauczanie jako osobowa relacja, gdyż stanowiąca wzajemny udział nauczających i słuchaczy w swym życiu intelektualnym, nieustanny rozwój duchowy przez wysiłek badawczy, wspólne badania, wspólne poszukiwania na drodze wprowadzania ucznia w myślenie nauczającego i wyjście z tego myślenia ku prawdzie, by odnaleźć się w niej po dydaktycznym rozstaniu, w kontynuowanym humanizmie.

Wprowadzając trochę inne kategorie możemy powiedzieć, że ta droga dydaktyczna, samo nauczanie, jest jakąś także odmianą kapłaństwa wspólnego, nie zatrzymywaniem niczego dla siebie, oddawaniem wszystkich i wszystkiego Bogu, jeżeli jest to religia, i oddawaniem wszystkich i wszystkiego prawdzie, jeżeli to jest nauka. To ponadto jakaś odmiana spełniania przykazania miłości bliźniego.

Dzięki spotkaniu się ludzi w Bogu przez Chrystusa, tworzy się wspólnota Kościoła. Dzięki spotkaniu się ludzi w prawdzie — *toute proportion gardée* — przez nauczających, tworzy się wspólnota nauczających i nauczanych, właśnie uniwersytet.

Chrześcijaństwo nie jest ideologią, gdyż kieruje do osoby Chrystusa, nie do idei i teorii. Uniwersytet nie jest instytucją ideologiczną, gdyż uprawianych w nim nauk szuka się w osobistym życiu intelektualnym nauczających, nie w pojęciach, ideach, teoriach.

Nauczają i wychowują ludzie, nie idee i teorie, nie pojęcia i instytucje, właśnie ludzie, w których trwa prawda i mądrość. Nikt więc nigdy nie może zwolnić uniwerystetu jako wspólnoty osób, a głównie nauczających, z obowiązku wiedzy na poziomie merytorycznej i dydaktycznej mądrości, której poszukując w nauczających słuchacze odnajdują prawdę.