

Edyta Stein

Prawda i pewność w nauczaniu i wychowaniu*

Truth and Clarity in Teaching and Education**

Abstract: *Truth and Clarity in Teaching and Education (Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung)* was Edith Stein's first public lecture, delivered on the 11th September 1926 at the Annual Pedagogical Conference in Speyer (Bavaria), where she lived and taught at the time – at the Dominican Pedagogical Institute (Lehrerinnenbildungsanstalt der Dominikanerinnen, St. Magdalena). The 1920s and early 1930s were the most important period of her research in the field of education theory, a time of her own intensive teaching activity (she gave lectures and courses mainly for teachers). From these years came most of the manuscripts – a small number of which were published during her lifetime – that made up the 16th volume of *Edith Stein Collected Works* (ESGA, Herder Verlag). The Polish translation is based on this edition.

* Uwaga tłum.: *Prawda i pewność w nauczaniu i wychowaniu* [*Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung*] to tekst pierwszego publicznego wykładu Edyty Stein, wygłoszonego 11 września 1926 roku na corocznej Konferencji Pedagogicznej w bawarskiej Spirze (Speyer). Pierwotna wersja tego referatu ukazała się na łamach czasopisma *Volksschularbeit. Monatsschrift für aufbauende Erziehung und Bildung* [*Nauczanie Wczesnoszkolne. Miesięcznik poświęcony wychowaniu wspierającemu i edukacji*], (1926), 7(11), 321–328. Tekst niniejszego przekładu pochodzi natomiast z: E. Stein (2001). *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung*. W: B. Beckmann, M.A. Neyer OCD (red.), *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag* [ESGA, t. 16] (s. 1–8). Freiburg–Basel–Wien: Herder.

** Uwaga tłum.: Tytuł za angielskim przekładem tego tekstu: E. Stein (2018). *Truth and Clarity in Teaching and Education*, trans. by M. Lebech, J. Smith. *Maynooth Phil. Papers*, 9, 113–128. Pobrano 24 lutego 2025 z: https://mural.maynoothuniversity.ie/id/eprint/16095/1/ML_truth.pdf

Keywords: truth; cognition; knowledge; self-knowledge; individuality; education; teaching.

Abstrakt: *Prawda i pewność w nauczaniu i wychowaniu (Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung)* to pierwszy publiczny wykład Edyty Stein, wygłoszony 11 września 1926 roku na corocznej konferencji pedagogicznej w bawarskiej Spirze (Speyer), gdzie wówczas mieszkała i nauczwała w tamtejszym Dominikańskim Instytucie Pedagogicznym. Lata 20. i początek lat 30. to najważniejszy okres jej badań na gruncie nauk o wychowaniu, to czas jej własnej intensywnej działalności nauczycielskiej (prowadziła wykłady i kursy głównie dla kadry nauczycielskiej). Z tych lat pochodzi większość manuskryptów – w niewielkiej części opublikowanych za jej życia – które złożyły się na 16. tom *Dzieł zebranych* (ESGA, Herder Verlag). Prezentowany przekład pochodzi z tego tomu.

Słowa kluczowe: prawda; poznanie; wiedza; samopoznanie; indywidualność; wychowanie; nauczanie.

Być może usłyszawszy, jak brzmi tegoroczny temat badawczy dla dyscypliny pedagogicznej, a tym samym temat prac rocznych na studiach pedagogicznych, zadawano sobie pytanie, jak właściwie jedno i drugie – czyli teoria prawdy oraz teoria wychowania – mają się do siebie. Jeśli jednak tylko przez chwilę zastanowimy się nad postawionym w tym roku pytaniem badawczym, to wskazany w tym pytaniu związek „prawdy” i „wychowania” szybko wyda nam się oczywisty, a tym samym zasadny okaże się zaproponowany przeze mnie temat: „Prawda i pewność w nauczaniu i wychowaniu”. Chcąc wyjaśnić to zagadnienie, musimy zacząć od wyjaśnienia samych terminów użytych w tak sformułowanym tytule. O tym, czym są *nauczanie*¹ i *wychowanie*, słyszeliście Państwo wystarczająco wiele razy w czasie swych studiów pedagogicznych. Ale co do tematyki „prawdy” i „pewności” nie wszystko musi być tak oczywiste, i dlatego najpierw chciałabym zająć się objaśnieniem tych dwóch pojęć.

Przebadanie tego, czym są *prawda* i *pewność*, jest zasadniczo zadaniem teorii poznania oraz logiki. Trzeba być nieco obeznanym w podstawowych terminach tych dwóch dyscyplin, jeśli chce się rozstrzygać na temat praw-

¹ Uwaga tłum.: Użyta w przekładzie pisownia kursywą została przejęta z tekstu oryginalnego.

dy i pewności. Pytania, jakie stawia teoria poznania, są następujące: Czym jest poznanie? Jakie są możliwe typy poznania? Jakie warunki musi spełniać poznanie uznane za słuszne i obowiązujące? Wyjdźmy od tego pierwszego pytania. „Poznać” oznacza: osiągnąć nową wiedzę, poznać jakiś przedmiot. Niech to będzie nasza robocza definicja poznania – poddamy ją później pewnej korekcie, ale w tym momencie jest dla nas wystarczająca.

Do każdego poznania przynależą *przedmiot*, który będzie rozpoznany, *podmiot* czy też *istota duchowa*, która poznaje, oraz *czynność* czy też *akt poznania*. Występują różne rodzaje poznania, odpowiednio do danych przedmiotów. Aby, przykładowo, poznać rzecz ze świata zewnętrznego, potrzeba doświadczenia zmysłowego, danego wzrokiem, słuchem itd. Kiedy chcę poznać coś, co wydarza się *we mnie*, w mojej duszy, nie przydają mi się do tego zewnętrzne zmysły. To wymaga poznania innego rodzaju, a mianowicie wrażenia wewnętrznego i oglądu. A jeśli chcę poznać, na przykład, zasady matematyczne dotyczące liczb albo obiektów geometrycznych, nie wystarczą mi do tego ani zewnętrzne, ani wewnętrzne wrażenia. Potrzebne jest to, co nazywamy *idealnym* lub *czystym oglądem*.

Poznanie jest zatem czym innym w zależności od przedmiotu, jak również w zależności od poznającego podmiotu. Dziecko poznaje inaczej niż dorosły, człowiek plemienny inaczej niż ukształtowany przez kulturę zachodnią itd., ale niczym są wszelkie różnice między nimi, pomiędzy stopniami dostępnego im poznania, a tą przepaścią, jaka pojawia się, gdy przeciwstawimy sobie poznanie ludzkie i boskie. Oczywiście i te dwa odmienne typy poznania muszą mieć coś *wspólnego* – przez wzgląd na co w obu przypadkach powinniśmy mówić właśnie o poznaniu. Zarazem jednak to odmiennność poznania boskiego i ludzkiego uniemożliwia podanie jednej wyczerpującej definicji „poznania”. Jak już zostało powiedziane, poznanie oznacza zdobycie nowej wiedzy. Ale taka definicja nie dotyczy poznania boskiego. Poznanie właściwe Bogu jest wiedzą odwieczną. Współczesna nauka o poznaniu nie bardzo interesuje się tym zagadnieniem, inaczej niż filozofia klasyczna, np. świętego Tomasza z Akwinu. Próbując odpowiedzieć na pytania, jakie wyraża i wywołuje zaproponowany przeze mnie temat, trzeba będzie sięgnąć do tego źródłowego, klasycznego ujęcia zagadnienia poznania.

Na początku jednak wystarczy, że wyjdziemy od pytania o samo ludzkie poznanie. W tej kwestii powiedzieliśmy już, że poznanie różni się będzie przez wzgląd na jego przedmiot oraz podmiot dokonujący poznania. Ale

także w dwóch sytuacjach poznania tego samego przedmiotu przez ten sam podmiot: poznanie może oznaczać co innego. Jeśli znajdujemy się w obcym otoczeniu, w nieznanym nam mieście, wystarczy się rozglądnąć, aby dostrzec bogactwo nowych przedmiotów. Jeśli pierwszy raz wspinamy się pod górę główną ulicą w Spirze, to widok wyłaniającej się nagle katedry daje nam obraz nowego obiektu poznania, szczególnie jeśli jest to przedmiot, o którym nigdy nie słyszeliśmy, niczego o nim nie wiemy, nie spodziewaliśmy się go. Ale czy to, co dostrzegam, gdy pierwszy raz spoglądam na ten budynek, można nazwać *prawdziwym poznaniem*? Z całą pewnością nie uznamy tego za poznanie wystarczające. Po tym pierwszym, wyłącznie pasywnym kontakcie z przedmiotem, następuje czynne działanie: teraz *oglądam* katedrę, najpierw jako obiekt widziany z różnych perspektyw, następnie zastanawiam się, jaki styl architektoniczny reprezentuje ten budynek, potem zdobywam informacje dotyczące jego historii itd., itp., i dopiero dokonawszy tego, stwierdzam, że to *prawdziwe poznanie* czy też że mam wyrobiony *sąd* o tym przedmiocie. Zmysłowe wrażenie, od którego wyszliśmy, zastępuje zatem wieloraka, złożona czynność o charakterze duchowym – *myślenie rozdzielające* oraz *myślenie zbierające*. W pierwszym oglądzie obiekt jawi nam się jako coś prostego i nieskomplikowanego. Następnie dokonujemy niejako podziału tego obiektu, wydobywając jego poszczególne części i cechy, sytuując go w relacji do innych przedmiotów. Przypisanie tych cech i powiązań obiektowi, który jawił się początkowo jako prosty, łatwy poznawczo, ma właśnie formę *sądu* – rozumianego najczęściej synonimicznie z *poznaniem*.

O sądach mówimy, że są prawdziwe lub fałszywe. Prawda jest predykatem przysługującym sądowi – mam tu na myśli prawdę według jej klasycznej, scholastycznej definicji, czyli jako zgodność poznania i bytu. Osiągnęliśmy prawdziwe poznanie lub słuszny sąd, jeśli przedmiot poznania rzeczywiście *jest taki, jakim* przedstawia go nasz sąd. Abyśmy osiągnęli to prawdziwe poznanie, duchowa czynność poznawania, zasadzająca się na pierwszym prostym oglądzie rzeczy, musi przebiegać według pewnych ogólnych zasad, a wynik tego procesu poznawczego, czyli sąd, musi przybrać konkretną formę. Dyscypliną, która bada te ogólne zasady myślenia oraz formy sądów, jest logika, bliska teorii poznania. Na gruncie logiki badane są *pojęcie*, *sąd* oraz *wniosek*, a spośród nich centralne jest właśnie zagadnienie sądu. Aby tworzyć pojęcia, czyli określać przedmioty za pomocą charakteryzujących

je cech szczególnych, trzeba wpięrow je uwypuklić, niejako wydobyć z przedmiotu, aby następnie przypisać je temu przedmiotowi – ale już w formie sądu, a to znaczy, że pojęcia wytwarzane są przez sądy. Jeśli sądy są prawdziwe, to i pojęcie można nazwać prawdziwym lub słusznym, jako zgodnym w pełni ze swym przedmiotem. Ze wszystkiego, co zostało powyżej powiedziane, można już wywnioskować, w jakim związku znajduje się takie rozumienie prawdy z koncepcją nauczania. Zanim to rozwinę, chciałabym objaśnić krótko rozumienie pewności jako klarowności.

Musimy cofnąć się do pierwszego stopnia poznania, tego prostego oglądu, wyjściowego dla *myślenia rozdzielającego*. Nawet jeżeli ograniczymy się do tego poziomu poznania, może ono różnie przebiegać. Wyobraźmy sobie, że podczas wędrówki górskiej otacza nas gęsta mgła, ale nagle dostrzegamy przed nami niewyraźnie jakiś większy kształt, którego nie jesteśmy jeszcze w stanie rozpoznać. Podchodzimy bliżej. Mgła się tutaj rozstępuje i widzimy teraz wyraźnie schronisko, które było celem naszej wędrówki. Niewyraźne, rozmyte, mgliste widzenie ustąpiło wyraźnemu, wyklarowanemu oglądowi. Klarowność jest zatem przede wszystkim predykatem przynależnym oglądowi – nazywamy go klarownym bądź wyraźnym, jeśli jesteśmy w stanie rozpoznać, czym jest oglądany przedmiot i jak jest zbudowany. O klarowności nie mówimy zatem jedynie przy widzeniu jako oglądzie zmysłowym, lecz także w przypadku oglądu intelektualnego, w znaczeniu poglądu, np. politycznego, religijnego itd., czyli w przypadku uchwycenia, spójnego ujęcia jakichś złożonych duchowych treści.

Tych dwóch kategorii, *pewności/klarowności* i *prawdy*, nie stawiamy tutaj ściśle obok siebie ot tak, bez szczególnego uzasadnienia. Wspomniane dzielenie przedmiotów poznania na części wiąże się, jak to już także było pokazane, z pierwszym zmysłowym oglądem, można zatem powiedzieć, że im ono jest jaśniejsze, tym lepsze są widoki na to, że uda nam się uzyskać słuszne sądy i właściwe pojęcia. Tak więc czytelny jest już związek prawdy i pewności z nauczaniem, bo cóż innego miałoby znaczyć nauczanie niż *przekazywanie poznania*? Chodzi, po pierwsze, o prezentowanie uczniom *słusznych sądów, klarownych oglądów i właściwych pojęć*, a po drugie, o kształtowanie ich rozumności, aby byli zdolni samodzielnie wypracować dla siebie *ogląd, pojęcie i sąd*. W tym miejscu dotarliśmy do pierwszego wyniku podjętych tu rozważań, a nasz wniosek brzmi: celem nauczania powinny być *prawda i klarowne poznanie* – w wyłożonym tutaj sensie.

W jaki sposób osiągnąć ten cel? Pierwszym środkiem jest *sam nauczyciel*, jeśli jest człowiekiem o wyraźnych oglądach i słusznych sądach, zdolnym do wyrabiania sobie takich poglądów. To znaczy, że klarowność i prawda są nie tylko celem, lecz także środkiem w nauczaniu. Nauczyciel musi nauczać dzieci widzenia i myślenia, musi przy tym wskazać dzieciom, jak powinny posługiwać się oglądem i myśleniem, następnie skłonić je do wspólnego postrzegania i rozważania, aby ostatecznie nabrały w tym wprawy i mogły sprawnie same posługiwać się myśleniem. Współczesne postulaty nauczania, jako modelu pokazowego i zadaniowego, służą zasadniczo temu celowi. Zapytajmy jednak o związek klarowności i prawdy z wychowaniem. Nauczanie jest wszak tylko jego częścią, ściśle dotyczącą kształcenia – kształtowania rozumu. Przez wychowanie natomiast rozumiemy kształtowanie całego człowieka, ze wszystkimi jego potencjalnościami i zdolnościami. Czy i tutaj jasne, klarowne poznanie oraz prawda są zarazem celem, jak i środkiem?

Zastanówmy się najpierw, co jest *celem* wychowania, a przy tym będziemy musieli raz jeszcze zdefiniować prawdę – w jej innym znaczeniu, aby miała tutaj swe zastosowanie. Przywołaliśmy wcześniejsze klasyczne ujęcie prawdy jako zgodności poznania i bytu. Podkreśliliśmy zarazem, że zachodzi zasadnicza różnica, gdy mowa o poznaniu ludzkim lub boskim. Ludzkie poznanie podąża za *rzeczami*. Jest prawdziwe, jeśli przedstawia rzeczy takimi, jakie one są. Poznanie boskie jest wcześniejsze od rzeczy. W nim rzeczy są rozpoznane, zanim się staną, ono wskazuje rzeczom, czym mają być. W tym poznaniu zawarty jest *prawzór* czy też *idea* wszelkich stworzonych rzeczy. Jeśli wyjdziemy od koncepcji takiego poznania, to definicja prawdy jako zgodności bytu i poznania nabierze innego znaczenia: ludzkie poznanie jest prawdziwe, jeśli jest zgodne z rzeczą, ta jednak jest prawdziwa, jeśli jest zgodna z boskim poznaniem, tzn. jeśli jest tym, czym być powinna według boskiego planu stworzenia. Wszystkie rzeczy stworzone mają swój wzór w boskim umyśle – także człowiek. Zatem *prawdziwy człowiek* to ten, który jest tym, czym ma być według boskiego planu, i to zarazem w ogólnym znaczeniu bycia ludzką istotą, jak i w znaczeniu skonkretyzowanym, bycia indywidualną osobowością.

Dla *każdego odrębnego człowieka* w boskim umyśle zawarty jest już *prawzór* tego, czym powinien być dany człowiek – w ten sposób został określony cel wychowania, bo do czegoż innego mielibyśmy dążyć w pracy wychowawczej niż do tego, aby powierzony nam młody człowiek był kimś prawdziwym,

autentycznie sobą? Jak osiągnąć ten cel? Znowu jedno wydaje się oczywiste: wychowawca musi mieć wyklarowany ogląd i sąd o tym, co składa się na cel wychowania, czyli czym są prawdziwe człowieczeństwo i niezafałszowana indywidualność. Ale jak ten przykładowy nauczyciel ma pozyskać takie poznanie? Od zawsze filozofowie starają się je osiągnąć i nie dochodzą do jakichkolwiek rozstrzygających wniosków, tkwiąc w sporze sprzecznych opinii i poglądów. Ale czy może być inaczej? Człowiek prawdziwy, autentyczny po prostu *jest* tą zgodnością – realizacją boskiego wzoru. Kolejne pytanie brzmi, jak ludzkie poznanie może dotrzeć do tego obrazu? O tym, co dane jest w boskim umyśle, możemy wiedzieć tylko tyle, ile zostanie nam objawione, a to znaczy, że poszukiwana przez nas wiedza – czym jest prawdziwy człowiek, i jak osiągnąć ten cel w wychowaniu człowieka – ma charakter prawdy objawionej. Ta zawarta jest w naukach wiary. Nasza praca wychowawcza musi zatem oznaczać wychowanie dziecka możliwie według nauki tej wiary. Tutaj możemy obrać szczególną drogę postępowania, jako że nie tylko słowa objawienia, ale także konkretne świadectwo życia wskazuje na boski zamysł tego, czym jest prawdziwy człowiek – świadectwo życia Jezusa Chrystusa. Dziecko prowadzimy właściwą drogą wychowawczą, jeśli jego duszy przybliżamy nauki Chrystusa. Tego jednak nie osiągnie się wygłaszając pouczenia, nie osiągnie się słowami. Aby nauczyciel wychował dzieci do bycia autentycznymi, sam musi być takim człowiekiem. Jeśli zamierza kształtować swych podopiecznych na podobieństwo Chrystusa, sam musi żyć według tego wzoru.

W ten sposób został opisany tylko jeden z celów wychowania i jeden środek wychowawczy – dotyczą one wychowania człowieka w ogóle, ale wydaje się, że nie traktują jeszcze o tym, czym jest człowiek jako indywidualium. Drugim celem wychowawczym będzie właśnie wypracowanie pewnej indywidualnej postaci, jaka jest właściwa dla każdego człowieka z osobna i dla której warunkiem jest poznanie dziecka w jego indywidualności. Od czasów Rousseau po współczesną pedagogikę głównym zadaniem, jakie wyznacza ta dyscyplina, jest stworzenie warunków do indywidualnego rozwoju dziecka.

Jak rozpoznać, czym jest człowiek jako indywidualność? Współcześni reformatorzy pedagogiki² zalecają różne środki, powiadają np., że dziecko ma

² Przyp. redaktorek ESGA, t. 16: Stein może mieć tutaj na myśli Marię Montessori, np. jej rozprawę *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter* [oryg.: *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello 1909; pol.: *Domy*

samo podejmować działania, ma swoje zajęcie wybierać swobodnie, organizować zgodnie z własnymi potrzebami i bodźcami, to znaczy bez jakiegokolwiek zewnętrznego przymusu. Z całą pewnością jest w tym pewna racja. Jeśli nauczyciel jest tym, do kogo dziecko zwraca się otwarcie, bez żadnych obaw czy lęku, to ma on szansę poznać dziecko, a tym samym wyrobić sobie jakieś pojęcie o zarysowanych w tym ludzkim byciu liniach jego możliwego rozwoju. Ale nikomu nie powinno się wydawać, że w taki sposób może osiągnąć pełne poznanie innego indywidualnego podmiotu! Indywidualność jest tym obrazem danego człowieka, każdego pojedynczego człowieka, jaki nosi w sobie Bóg i według którego pragnie jego formowania, urzeczywistniania – jest to zatem tajemnica zawarta w boskim planie, niepojęta dla człowieka.

Zresztą żaden człowiek nie zna drugiego całkowicie, a nawet – nikt z nas nie zna w pełni, w sposób skończony, samego siebie. Gdyby możliwość obrania swego indywidualnego rozwoju, jego celu, miała być uwarunkowana całkowitą pewnością o pełnej znajomości samego siebie, to można by sobie od razu odpuścić jakiejkolwiek starania i próby rozwoju. W takiej sytuacji tylko boska istota miałaby szanse owego indywidualnego, celowego rozwoju... Będzie zatem słuszne przyjęcie, że wszelki rozwój, jaki może się dokonać w człowieku za jego przyczyną, jest i pozostanie skromnym przyczynkiem. Ale ważne jest, że to skromne samopoznanie jest możliwe! Jest ono osiągalne i ostatecznie powiązane z ogólnym celem wszelkiego ludzkiego rozwoju. Powiedziane przecież zostało, że wskazanie dziecku *słusznej* drogi oznacza, że w pracy wychowawczej udało nam się osiągnąć to właśnie – aż tak wiele! – że dziecko zapragnie mieć za wzór postać Chrystusa, a to znaczy, że młody człowiek będzie gotów zrezygnować z pierwszeństwa pragnień własnej woli i powierzyć Bogu kierowanie swym życiem. W pierwszej chwili może się wydawać, że mowa tutaj o ograniczeniu czy wręcz wyrzeczeniu się swej indywidualności. Nasze stanowisko opiera się jednak na przekonaniu, że Bóg prowadzi człowieka ku jego realizacji – ku byciu prawdziwym. A to nie może oznaczać, że człowiek jest jedynie tym, co „ogólnie ludzkie”, bo autentyczne człowieczeństwo realizuje się w indywidualności. Ten, i tylko ten, kto w swo-

dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci, Warszawa 1913], Stuttgart 1913 – zachowały się notatki Stein z tej lektury (Archiwum Kolońskie, sygnatura: P/B II), podobnie jak odnośnie do książki Petera Petersena *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, cz. 1, Berlin 1924.

im życiu zaufa Bogu, może być pewny, że stanie się w pełni tym, czym jest jako osobowość, stanie się tym, czym jest indywidualnie – według boskiego planu. Nie ma nic bardziej daremnego niż starania o rzekome chronienie swej indywidualności i to dość lękliwe ustawiczne poszukiwanie „indywidualizmu”, jakiemu całkowicie oddała się współczesna pedagogika.

Na koniec pozostało jeszcze omówienie kwestii klarowności jako, podobnie, zarówno środka w wychowaniu, jak i samego celu pracy wychowawczej. Wydaje się oczywiste, że wyraźny ogląd tego, co jest celem działania i jakie należy stosować środki osiągnięcia tego celu, stanowi warunek wstępny wszelkiego działania wychowawczego. Nieco inaczej ma się to z klarownością jako projektowanym celem wychowawczym. Czy podobnie jak w naszej charakterystyce *człowieka prawdziwego* można by mówić o ludzkiej, czyjejś klarowności, *wyrazistości*? Język potoczny proponuje takie użycie – nazywamy kogoś wyrazistą osobowością, jeśli charakteryzuje się wyraźnym światopoglądem, ma wyraźne stanowisko w jakiejś sprawie itd.; powiemy, analogicznie, że ktoś sprawia „niewyraźne wrażenie”, gdy mu tej pewności brakuje. Zatem posiadanie wyraźnego stanowiska jest pierwszym znaczeniem owej „pewności jako klarowności”.

W pracy nad własnym rozwojem człowiek potrzebuje przede wszystkim pewności co do tego, czym chciałby się stać. Wszelkie wychowanie i edukacja muszą być kiedyś zastąpione pracą własną. Zatem w drugim czy też w pogłębionym znaczeniu możemy następująco mówić o czyjejś wyrazistości: zdarzają się ludzie, w których całym jestestwie, w ich postawie w świecie, odbija się ich wewnętrzna istota, ludzie, których reakcje i zachowania w takiej czy innej sytuacji można przewidzieć. Tacy ludzie posiadają jasne i pewne zasady, którymi kierują się w życiu.

I jeszcze trzecie, ostatnie znaczenie pewności jako wyrazistości. O niektórych ludziach mówi się, że można spojrzeć w głąb ich duszy, jakby spoglądało się w najczystsza taflę jeziora, sięgając wzrokiem samego dna. Czy wyrazistość w znaczeniu takiej „przeźroczystości” powinna być celem pracy wychowawczej? Nie wydaje mi się, żeby udzielenie tu szybkiej twierdzącej odpowiedzi było właściwe. Tak specyficznie czystą i prostolinijną naturę przypisujemy ludziom jako bardzo wyjątkową i rzadką cechę, i nie należy jej od nikogo wymagać. A poza tym potraktowana dosłownie wydaje się jednak nie do końca możliwa – aż do granic duszy, do samego jej dna, nie sposób spojrzeć w drugiego człowieka. Jak wcześniej powiedzieliśmy, człowiek

w swej indywidualności pozostaje tajemnicą. Próby rozwikłania, złamania tej tajemnicy, są zawsze daremne. Tym jest ostatnia *prawda o wychowaniu*, do jakiej tu docieramy: dostrzeżenie granicy, na jaką napotykać muszą nasze działania, praca wychowawcza. My siejemy, ale nie możemy wiedzieć, na jaki grunt padnie ziarno, a tym, dzięki któremu może ono dojrzeć, jest Bóg³.

Oto wniosek, do którego doszliśmy: jasność oglądu i prawdziwość pojęć są zarówno celem, jak i środkiem nauczania. Celem wychowania jest prawda rozumiana jako zgodność człowieka z tym, czym powinien się stać według boskiego planu, jego ludzka pewność oznaczająca wyklarowane poglądy, czyli wyrażająca postulowaną zgodność *theoria* i *praxis*. Środkiem wychowawczym są klarowne i autentyczne poglądy nauczyciela o tym, co jest celem jego pracy wychowawczej i co musi z siebie dać, aby ten cel osiągnąć. Zaprezentowane tu wnioski mogą stanowić punkt wyjścia do przebadania – w duchu tegorocznego pytania badawczego – tak modnych terminów i stanowisk współczesnej pedagogiki – przebadania ich źródeł, sedna ich prawdziwości, ale także ich jednowymiarowości czy wręcz błędów.

przełożyła i opracowała Małgorzata Bogaczyk-Vormayr⁴

ORCID: 0000-0001-7612-8535

Poznań, Polska

³ Przyp. redaktorek ESGA, t. 16: Por. 1 List do Koryntian, 3,6–9.

⁴ Dr Małgorzata Bogaczyk-Vormayr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska; e-mail: bogaczyk@amu.edu.pl.