

LESZEK WAGA

Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego

Obecność teoretycznych i metateoretycznych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w *De catechizandis rudibus* św. Augustyna

1. Założenia metateoretyczne współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej – 2. Założenia teoretyczne współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej – 3. Postulaty współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w *De catechizandis rudibus*

Św. Augustyn z Hippony (354–430), ojciec i doktor Kościoła, jeden z najważniejszych filozofów i teologów okresu patrystycznego, a przy tym główny autorytet tych nauk do XIII w., w swoich pismach podejmował nie tylko problemy filozoficzne (epistemologiczne, antropologiczne, psychologiczne, etyczne), teologiczne (trynitologiczne, chrystologiczne, mariologiczne, angelologiczne, eklezjologiczne, sakramentologiczne, soteriologiczne, eschatologiczne, egzegetyczne, apologetyczne, ascetyczne), historiologiczne, społeczne czy duszpasterskie, ale także pedagogiczne (w tym dydaktyczne i metodyczne), związane z szeroko pojętym wychowaniem i formacją współczesnego mu człowieka¹. Zalicza się go do grona pierwszych pisarzy, ujmujących religijne treści wiary chrześcijańskiej w terminach filozoficznych. Dlatego przyczynił się do powstania specyficznie chrześcijańskiego nurtu filozofii. Inspirowana tą filozofią była i jest nadal pedagogika chrześcijańska, dla której spuścizna pisarska św. Augustyna jest nie do przecenienia².

¹ Syntetyczny opis szerokiego pola zagadnień podejmowanych przez św. Augustyna znaleźć można w: J. MISIUREK, M. KRĄPIEC, Ż. ZDYBICKA I IN., *Augustyn, Aurelius Augustinus*, w: EK, t. I, Lublin 1985, kol. 1087–1115; B. ALTANER, A. STUIBER, *Patrologia. Życie, pisma i nauka Ojców Kościoła*, tłum. P. Pachciarek, Warszawa 1990, s. 540–585.

² Zob. A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 38.

Przedmiotem analiz w niniejszym artykule jest dzieło św. Augustyna *De catechizandis rudibus*. Jest to rozprawa napisana około 400 r., będąca pierwszym w dziejach chrześcijaństwa podręcznikiem katechetycznym³. Główną pobudką do napisania tego dzieła były prośby kartagińskiego diakona Deogratiasa. Stan jego doświadczeń (przeżyć) gromadzonych podczas kierowania formacją duchową zgłaszających się do niego ludzi, chcących być włączonymi do wspólnoty Kościoła, sprowokował go do nawiązania korespondencji z Augustynem. Jednocześnie także i sam św. Augustyn oparł swoje rozważania na ujawniających się w procesie wychowania własnych doświadczeniach wychowawczych.

Wyjątkowość jego rozprawy wypływa z faktu, iż jest ona nie tylko pierwszą, lecz także jedyną, pochodzącą z tamtego czasu, zachowaną instrukcją katechetyczną, dotyczącą nauczania kandydatów do chrztu. Jak stwierdził Władysław Budzik (1890–1949) we wstępie do pism katechetycznych św. Augustyna, obok wartości dokumentującej życie kulturalne i kościelne oraz praktykę duszpasterską, dzieło to zawiera w sobie bogactwo teoretycznych refleksji na temat metodyki, dydaktyki religii, psychologii wychowawczej oraz przedstawia pokazowe przykłady najbardziej popularnego, wstępnego wykładu prawd chrześcijańskich⁴. Informację tę można uzupełnić stwierdzeniem, iż w rozprawie znajdują się również zagadnienia z zakresu filozofii, pedeutologii, egzegezy biblijnej i teologii moralnej.

Pierwsza część dzieła (rozdziały I–IX) dotyczy teoretycznego omówienia treści katechizmowej i jej zastosowania do stanu i poziomu katechumenów, a także związania jej z praktyką moralną. W drugiej części (rozdziały X–XV) mowa jest o nabywaniu zamiłowania do pracy katechetycznej. Treści tu zawarte wpisują się w zagadnienia psychologii wychowawczej. Natomiast w części trzeciej (rozdziały XVI–XXVII) autor zaprezentował dwa praktyczne przykłady (dłuższego oraz krótszego) wstępnego pouczenia kandydatów do chrztu⁵.

De catechizandis rudibus było już przedmiotem licznych analiz z zakresu katechetyki i teologii pastoralnej⁶. Natomiast główny problem niniejszych rozważań

³ J. GLIŚCIŃSKI, *Wokół problematyki pedagogiczno-pastoralnej u ojców Kościoła*, „Seminare” 10 (1994), s. 169.

⁴ W. BUDZIK, *Wstęp*, w: Św. AUGUSTYN, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Warszawa 1952, s. XIII.

⁵ *Tamże*. Czasami dzieło Augustyna jest dzielone na dwie części: pierwsza (rozdziały II–XV) dotyczy teorii katechezy, druga (rozdziały XVI–XXVII) ma charakter praktyczny. Zob. R. MURAWSKI, *Historia katechezy*, cz. 1: *Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011, s. 374–375; P. MAKOSA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy według „De catechizandis rudibus” św. Augustyna*, *VoxP* 32 (2012), t. LVII, s. 403.

⁶ Szerzej o tej rozprawie Augustyna w kontekście jego koncepcji katechezy zob. A. FIROSZ, *Koncepcja katechezy w pismach św. Augustyna*, Lublin 1999.

związany jest retrospektywnym spojrzeniem na dzieło kartagińskiego biskupa, pozwalającym z jego treści zrekonstruować założenia współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej.

Podobną analizę tejże rozprawy Augustyna pod kątem obecności w niej założeń dzisiejszej dydaktyki katechezy przeprowadzili m.in. Paweł Mąkosa⁷ i Radosław Chałupniak⁸. P. Mąkosa wskazał na opisywaną w *De catechizandis rudibus* zasadę integralności treści przekazu, zasadę hierarchizacji treści, potrzebę uwzględnienia egzystencjalnego punktu wyjścia w katechezie oraz potrzebę właściwej motywacji w pracy katechetycznej⁹. R. Chałupniak współczesność dzieła św. Augustyna wykazywał na podstawie porównania postulatów katechetycznych biskupa Hippony z sytuacją dzisiejszych katechetów, a zwłaszcza studentów odbywających swoją pierwszą ciągłą praktykę katechetyczną w szkołach podstawowych i średnich¹⁰.

Określenie „założenia współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej” oznacza w tych rozważaniach wytyczne opracowane na posiedzeniu założycielskim Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w 2004 r. Wytyczne te zostały opisane w artykule przewodniczącego tego Zespołu – Mariana Nowaka, zatytułowanym *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*¹¹. Znajdują one swoje rozszerzenie w monografii tego autora, dotyczącej tzw. „pedagogiki otwartej”¹².

Termin „założenia teoretyczne”, zawarty w tytule niniejszych analiz, odnosi się do treści opisujących elementy relacji wychowawczej, ich status, dynamikę i wzajemne powiązania. Natomiast termin „założenia metateoretyczne” rozumiany jest w tym znaczeniu, jakie metateorii pedagogiki przypisuje Wolfgang Brezinka i Stanisław Palka¹³. Byłaby to więc refleksja nie tylko nad metodologią pedagogiki

⁷ P. MAKOSA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 401–410.

⁸ R. CHALUPNIAK, „*De catechizandis rudibus*” św. Augustyna a współczesna katecheza szkolna, w: J. KOPIEC, N. WIDOK (red.), *Człowiek i Kościół w dziejach. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Kazimierzowi Doli z okazji 65. rocznicy urodzin*, Opole 1999, s. 371–378.

⁹ P. MAKOSA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 404–405, 408.

¹⁰ R. CHALUPNIAK, „*De catechizandis rudibus*” św. Augustyna a współczesna katecheza szkolna, s. 372.

¹¹ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 27 (2004), s. 37–58.

¹² TENZE, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, zwłaszcza *Wstęp*, s. 17–75.

¹³ S. PALKA, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: TENZE (red.), *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, Kraków 1987, s. 21–22; TENZE, *W stronę pedagogiki teoretycznej*, w: TENZE (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 4 i 5*

chrześcijańskiej i metodologią badań pedagogicznych w pedagogice chrześcijańskiej, lecz również namysł nad statusem naukowym, tożsamością, istotą, sposobem budowania teoretycznej wiedzy, weryfikowaniem konstruktów teoretycznych, organizowaniem poznania, nacechowaniem waloryzacji światopoglądowej czy też dialogiem międzydyscyplinarnym w pedagogice chrześcijańskiej. Takie rozumienie „metateoretyczności” dystansuje się od kategorii „metateorii wychowania”, rozważanej przez Bogusława Śliwerskiego przy okazji stawiania pytań o możliwość komparatystycznych badań teorii wychowania¹⁴.

Celem rozważań jest próba wydobycia elementów tzw. „dynamicznego ujęcia inspiracji chrześcijańskiej” z dzieła *De catechizandis rudibus*. Taki zabieg może stać się niepierwszym przyczynkiem do ukazania wciąż aktualnej myśli pedagogicznej św. Augustyna i to nie tylko w zakresie teorii wychowania, ale również w kwestii sposobu uprawiania pedagogiki chrześcijańskiej.

Strukturę zaproponowanych rozważań wyznaczą trzy kolejne etapy. W pierwszych dwóch etapach zostaną przypomniane wszystkie te elementy założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej, szczególnie dotyczące inspiracji chrześcijańskiej w pedagogice o charakterze dynamicznym, które będą przydatne w analizie *De catechizandis rudibus*. W pierwszej części zostanie zaprezentowana grupa założeń metateoretycznych, w drugiej – teoretycznych, przedmiotowych. Trzeci etap będzie stanowił krytykę zewnętrzną (erudycyjną) i wewnętrzną (interpretacyjną) dzieła św. Augustyna pod kątem obecności w nim założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej. Mając na uwadze fakt, że pomiędzy napisaniem *De catechizandis rudibus* a wskazaniem głównych założeń Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej upłynęło ponad 1600 lat, spodziewana rekonstrukcja prezentowanych założeń w piśmie św. Augustyna będzie jasnym dowodem na aktualność myśli tego Doktora Kościoła.

października 1985 r., Kraków 1987, s. 37–46; TENZE, *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, w: T. BAUMAN (red.), *Praktyka badań pedagogicznych* (Seminaria Metodologii Pedagogiki), Kraków 2013 s. 61–62; W. BREZINKA, *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, München – Basel 1989, s. 282; TENZE, *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, tłum. J.S. Brice, R. Eshelman, Dordrecht – Boston – London 1992, s. 33–35.

¹⁴ B. ŚLIWERSKI, *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: TENZE (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków [1993], s. 29–47; TENZE, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 12–13; TENZE, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, w: T. JAŁMUŻNA, I. MICHALSKA, G. MICHALSKI (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 21–47; B. ŚLIWERSKI, *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa 2004, s. 51–58.

1. Założenia metateoretyczne współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej

Listę metateoretycznych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej należy rozpocząć od stwierdzenia, że jej badania ukazują inspirującą rolę chrześcijaństwa w aspekcie dynamicznym. Jest to ujęcie biegunowo różne od tzw. ujęć substancjalnych (statycznych). O ile statyczna inspiracja chrześcijańska przejawia się w proklamowaniu wskazań wychowawczych obowiązujących „po wszystkie czasy i posiadających autorytet prawd wręcz dogmatycznych”¹⁵, o tyle badania w inspiracji dynamicznej ukazują raczej animacyjną rolę chrześcijaństwa w budowaniu wiedzy pedagogicznej, a przy tym zakładają określoną autonomię między poznaniem rozumowym a poznaniem wzbogaconym elementami wiary¹⁶.

Zrozumiałe jest zatem stwierdzenie, iż „powstały Zespół KNP PAN chce uważać chrześcijańskie spojrzenie w nauce i w życiu codziennym jako poszerzające i pogłębiające ogólnie dostępny sposób widzenia rzeczywistości, właśnie o tę perspektywę sensu, która przekracza ludzkie możliwości. Nie abstrahuje on przy tym od ziemskich uwarunkowań, które należy realnie uwzględnić”. Jedyne rozszerzeniu ulega „krąg problemów pedagogiki o racje ostateczne, które przekraczają ludzki krąg doświadczenia i rozumowania”¹⁷.

Drugim istotnym założeniem metateoretycznym współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej jest jej nienormatywny charakter. Ujęcia statyczne, ze względu na akcentowanie roli norm i wartości w wychowaniu, lokują własną refleksję w obszarach pedagogiki światopoglądowej i pedagogiki normatywnej. Natomiast ujęcia dynamiczne nie koncentrują się tylko na celu wychowania, polegającym na osiągnięciu określonych sprawności moralnych, lecz poszukują wciąż nowych sposobów pozwalających doskonalić sam proces wychowania. Takie ujęcia chronią przed ideologizowaniem nauki i przed redukcjonistycznym spojrzeniem na rzeczywistość wychowania¹⁸.

Trzecim założeniem, będącym konsekwencją poprzednich, jest skupienie się na „fakcie wychowania”, a tym samym odwoływanie się do kategorii „doświadczenia chrześcijańskiego” oraz w ogólności do „doświadczenia wychowania” (w tym też do praktyki wychowawczej)¹⁹.

¹⁵ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 40; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 20–33.

¹⁶ TENŻE, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 42.

¹⁷ *Tamże*, s. 42, 44.

¹⁸ *Tamże*, s. 40–41, 45; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 25, 32.

¹⁹ TENŻE, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 42; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 37, 59–62, 232–235, 292–293, 296.

Czwartym założeniem, bezpośrednio wynikającym z poprzedniego, jest realistyczny (pod względem teoriopoznawczym) sposób ujmowania zjawisk dokonujących się w obrębie relacji wychowawczej. Takie stanowisko wyklucza idealizm, a także (zarówno w aspekcie epistemologicznym, jak i metafizycznym) popadanie w nieuzasadniony optymizm bądź uleganie pesymizmowi²⁰.

Piątym założeniem metateoretycznym (również będącym następstwem poprzednich) jest status problematyki etycznej w ujęciach dynamicznych. O ile w ujęciach substancjalnych moralność i wychowanie były mocno ze sobą powiązane, skutkując sprowadzaniem całej pracy wychowawczej do wychowania moralnego (a zatem do formowania charakteru, do ćwiczenia woli oraz do uzasadniania potrzeby realizacji jednego, niezmiennego oraz uniwersalnego ideału wychowawczego), o tyle w ujęciach dynamicznych przedstawia się problematykę moralności i etyczności osoby w kontekście pluralizmu stylów życia i zachowań²¹.

Ujęcie dynamiczne bardziej zatem przystaje do obecnych dyskursów w pedagogice, w której podkreśla się już nie tylko jej heteronomiczny, ale nawet heterogeniczny charakter²².

Dodatkowo, szóstym założeniem metateoretycznym mogą być warunki powstawania ujęć statycznych i dynamicznych. Obecnie obserwuje się ewolucyjne przejście od inspiracji o charakterze substancjalnym (choć te będą zawsze potrzebne) do inspiracji dynamicznych. Ujęcia statyczne natomiast powstawały w związku z potrzebą prowadzenia polemiki z innymi silnymi opcjami ideologicznymi i światopoglądowymi. Eksponowanie elementów chrześcijańskich było tu próbą uchronienia myśli chrześcijańskiej przed jej całkowitym zmarginalizowaniem w przestrzeni nauki i wychowania²³.

²⁰ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 49–50, 53, 55–56; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 230.

²¹ TENŻE, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 39, 56; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 361–363.

²² J. GNITECKI, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 14–16. Por. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, w: S. PALKA (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 45–60; T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)*, w: A. BOGAJ (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa 2001, s. 48–55; R. LEPPERT, *Heterogeniczność współczesnej pedagogiki*, w: A. BOGAJ (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej*, s. 191–196; W. PROKOPIUK, *U źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej na początku XXI wieku*, w: S. PALKA (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, s. 143–155.

²³ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 38–39; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 21–24.

2. Założenia teoretyczne współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej

Założenia współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej, określane jako „teoretyczne”, a dotyczące elementów relacji wychowawczej, głoszą przede wszystkim postulat realizacji wychowania integralnego. Potrzeba wychowania duchowego, jakkolwiek uznawanego za pierwszorzędne, nie pomniejsza konieczności rozwoju sfery psychicznej i cielesnej²⁴.

Tkwi tu istotna różnica między ujęciami substancjalnymi, akcentującymi niemal wyłącznie sferę duchową (moralną, religijną), a ujęciami dynamicznymi, uwzględniającymi potrzebę całościowego rozwoju człowieka.

Owe różnice można związać z dwoma odmiennymi poziomami wychowania chrześcijańskiego, wyróżnionymi przez Mariusza Cichosza²⁵. Pierwszy, naturalny poziom, dotyczy egzystencjalnego wymiaru człowieka, wpisanego w kontekst życia społecznego. Zadaniem i celem takiego wychowania, do którego prawo mają wszyscy ludzie, jest prawidłowy rozwój całego człowieka, dokonujący się na bazie jego wrodzonych możliwości fizycznych, umysłowych i duchowych. Ten poziom można wiązać z dynamicznymi ujęciami inspiracji chrześcijańskiej. Z ujęciami statycznymi skojarzony byłby poziom drugi – religijny. Uwzględniałby on prawo do wychowania religijnego każdego chrześcijanina, którego celem ostatecznym jest osiągnięcie świętości, a w wymiarze postaw moralnych osiągnięcie cnót teologicznych²⁶.

Drugim założeniem jest potrzeba obecności motywacji religijnej u wszystkich podmiotów relacji wychowawczej. Istnienie takich motywacji nie tyle ma alienować człowieka ze świata rzeczywistego lub go zniewalać, ile bardziej, dzięki posiadaniu określonej wrażliwości, ma szerzej otwierać człowieka na otaczającą go rzeczywistość, w tym przede wszystkim na rzeczywistość Boga²⁷.

Trzecim założeniem jest traktowanie wychowania w kategoriach procesu (procesu stawania się człowiekiem). Dlatego samo dzieło wychowania jest „podjęciem

²⁴ TENŻE, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 53–54; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 322–327.

²⁵ M. CICHOSZ, *Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji*, w: T. KUKOŁOWICZ, M. NOWAK (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 183–184.

²⁶ Propozycja zestawienia dwóch rodzajów inspiracji chrześcijańskiej z dwoma poziomami wychowania chrześcijańskiego zaprezentowanymi przez M. Cichosza została przedstawiona w: L. WAGA, *Pomoc rodzicom w wychowaniu moralnym dzieci w świetle pism Luigiego Giussantego*, w: D. OPOZDA (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin 2007, s. 165.

²⁷ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 51; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 327–328.

ciężaru życia we współczesnym świecie w jego wymiarze jednostkowym i społecznym”. Ostatecznie proces ten ma wspierać jednostki we „wzrastaniu w człowieczeństwie i pobudzać do osobowego sposobu życia”, stając się „działalnością na rzecz inicjacji”²⁸.

Wreszcie ostatnim założeniem teoretycznym, przydatnym w analizie dzieła św. Augustyna, jest takie kreowanie procesu wychowania, które rozwijałoby wolność osoby, czyli wdrażało do postępowania wolnego i odpowiedzialnego²⁹.

Założenie to w pewnym sensie integruje wszystkie postulaty teoretyczne i metateoretyczne, gdy przyjmiemy się tzw. „po-krytyczną perspektywę badań pedagogicznych”, opisaną przez Piotra Zamojskiego, związaną z przemianami paradygmatycznymi uprawiania nauk humanistycznych i społecznych. Polegają one na przejściu od strategii demaskacyjnych i demistyfikujących ku strategiom budowania „nowych początków”, wymagających pozytywnego i „wzmoczonego wysiłku teoriopoznawczego”. W perspektywie edukacyjnej byłoby to przejście od pedagogiki emancypacji do pedagogiki odpowiedzialności. Owo „budowanie” nie rozpoczyna się od wskazania spodziewanych efektów, lecz od przyjęcia założeń, poddawanych w działaniu dalszej weryfikacji. „Budowanie” nie oznacza tu zaprzestania krytyki. Etap po-krytyczny zakłada w dalszym ciągu jej istnienie. Krytyka pozwala wskazywać słabe, zagrożone lub zapoznane dobro, którego ochrona jest możliwa. Sytuacja ta stwarza sposobność do przyjęcia postawy odpowiedzialności, a wraz z nią „wytrwałości, empatii, zdolności do przekładu między językami czy konstelacjami znaczeń, które są właściwe światom ludzkim”. Perspektywa po-krytyczna, podobnie jak współczesna pedagogika chrześcijańska, miałaby za cel „inicjowanie nowych i etycznie pożądaných łańcuchów interakcji działania oraz tworzenie nowych horyzontów praktyki edukacyjnej z propozycjami przyjęcia określonych założeń w stosunku do świata i ludzi, jako punktu wyjścia tego działania”³⁰.

Wszystkie powyższe założenia – jak wskazał M. Nowak we wspomnianych publikacjach – zmierzają do poszukiwań „integralnego pojmowania wychowania i jego realizowania w codziennej praktyce edukacyjnej”³¹.

²⁸ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 51–52, 56.

²⁹ *Tamże*, s. 54, 56; TENŻE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 336–339.

³⁰ P. ZAMOJSKI, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 17 (2014), nr 3, s. 7–22.

³¹ M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 57.

3. Postulaty współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w *De catechizandis rudibus*

Powyższych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej można doszukiwać się już u św. Augustyna. Ogniskują się one wokół następujących kwestii: otwarcia na dialog ze światem współczesnym, braku autorytaryzmu w wychowaniu oraz uwzględnienia wolnego wyboru wychowanka, realistycznej wizji świata i Kościoła, podmiotowości wszystkich uczestników relacji wychowawczej, integralności wychowania, a także wychowawczej (a nie jedynie moralizatorskiej) funkcji Biblii.

3.1. Otwartość na dialog ze współczesnym światem

Podjmując próbę zrekonstruowania założeń teoretycznych i metateoretycznych współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej w dziele św. Augustyna *De catechizandis rudibus* od strony krytyki zewnętrznej (erudycyjnej), należy zauważyć, że już postać samego autora, na gruncie dzisiejszej pedagogiki, znajduje uznanie za otwartość na wiedzę przyrodzoną, zwłaszcza filozoficzną³². Np. Andrzej Radziewicz-Winnicki pisał o wkładzie św. Augustyna w rozwój pozabiblijnych i nieologicznych argumentów na rzecz pomocy ludziom biednym w społeczeństwie³³.

Kamila Bartnicka i Irena Szybiak podkreśliły rolę nauczania biskupa z Hippony w rozwoju dydaktyki. Dydaktyka ta, opisując proces nauczania, nie miała jedynie powoływać się na dane czerpane z Objawienia, lecz również uwzględniać zdobycze poznania rozumowego, a w zakresie treści nauczania – podejmować poznanie ówczesnego dorobku antyku³⁴.

3.2. Brak autorytaryzmu w wychowaniu i wolność wychowanka

Godny uwagi jest tytuł dzieła. W polskich przekładach spotyka się tłumaczenie *Początkowe nauczanie religii*³⁵. Pojawiają się jednak komentarze, wskazujące, iż

³² Obszernym studium, opisującym otwartość św. Augustyna na współczesny mu świat niechrześcijański, jest: A. ECKMANN, *Dialog świętego Augustyna ze światem pogańskim w świetle jego korespondencji*, Lublin 1987.

³³ A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, s. 38.

³⁴ K. BARTNICKA, I. SZYBIAK, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 56–57.

³⁵ Taki tytuł nosi cytowany w tym artykule przekład Władysława Budzika. Zob. ŚW. AUGUSTYN, *Początkowe nauczanie religii*, w: TENŻE, *Pisma katechetyczne*, s. 1.

poprawniej byłoby mówić *O katechizowaniu początkujących*³⁶. W tytule łacińskim występują dwa istotne wyrazy charakteryzujące relację wychowawczą. Słowo „katechizować”, czyli „przedstawiać katechezę”, pochodzące z języka greckiego, oznacza „mówienie z podwyższenia”. Ten fakt zakładałby nadrzędną relację katechizującego wobec katechizowanego. Nadrzędność owej relacji wzmacnia rzeczownik *rudes*, czyli „nieumiejętni”, „nieobeznani” z prawdami wiary, choć zdradzającymi pragnienie przyjęcia chrześcijaństwa³⁷.

Pozostając w analizie tytułu tylko na etapie krytyki zewnętrznej, trzeba byłoby stwierdzić, iż św. Augustyn przyjął tradycyjny model wychowania, z jego autorytaryzmem i normatywizmem, odległym od ujęć dynamicznych o inspiracji chrześcijańskiej. Jednak dalsza analiza rozprawy biskupa z Hippony, obejmująca krytykę erudycyjną, prowadzi do wniosków przeciwnych.

Paradoksalnie bowiem instrukcja odnosząca się do nauczania *rudes* (czyli ludzi wykazujących „pierwsze zainteresowanie chrześcijaństwem”, którzy są dopiero „na etapie poszukiwania pewnej transcendencji”, których „wiara jest jeszcze nieugruntowana”³⁸, ludzi rozpoczynających poznawanie rzeczywistości wiary chrześcijańskiej) wpisuje się we współczesne założenia pedagogiki chrześcijańskiej, zwłaszcza dotyczące jej „otwartości” na rzeczywistość świata. W świecie tym problematyka wiary i związane z nią zagadnienia światopoglądowe pojawiają się w kontekście pluralizmu stylów życia i zachowań. *Rudes*, stojąc przed wyborem wiary, doświadczają wielości perspektyw życiowych. Decyzja o przyjęciu wyznaczeń chrześcijaństwa – o czym doskonale wiedzą – nie zniesie pluralizmu, ale pozwoli widzieć chrześcijaństwo w jego funkcji animacyjnej wobec współczesnej kultury³⁹.

Dobitnie zostało to ukazane w zagadnieniu sprzeczności pomiędzy życiem prawdziwie chrześcijańskim a uczestnictwem w teatrach i widowiskach oraz w upodobaniu do walk gladiatorów⁴⁰.

Propozycja życia chrześcijańskiego staje się jedną z wielu w pluralistycznym świecie. Nie jest to propozycja nachalna, gdyż konsekwencje wyboru są możli-

³⁶ P. MAKOŚA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 401–402.

³⁷ W. BUDZIK, *Wstęp*, w: ŚW. AUGUSTYN, *Pisma katechetyczne*, s. V. Na temat semantycznej ewolucji słowa *rudes* u św. Augustyna zob. P. SINISCALCO, *Introduzione – II „De catechizandis rudibus”*, w: TENZE (red.), *Sant'Agostino. Prima catechesi per i non cristiani*, Roma 1993, s. 16–18.

³⁸ P. MAKOŚA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 401.

³⁹ Animacyjną rolę chrześcijaństwa w pierwszych wiekach po Chrystusie dostrzegł M. Nowak, analizując pochodzący z przełomu I i II w. sławny *List do Diogneta*. Zob. M. NOWAK, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, s. 46; TENZE, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 21.

⁴⁰ *De cat. rud.* XVI, 25.

we do oceny wyłącznie w obszarze wiary, a w szczególności odnoszą się do życia pozaziemskiego. Ten pluralizm świata, wyrażany w funkcjonowaniu różnych światopoglądów i stylów życia, został przez św. Augustyna przedstawiony w metaforycznym stwierdzeniu o trwaniu „dwóch państw”, których historia toczy się od początku rodzaju ludzkiego aż do końca świata. Jedno stanowią ludzie odrzucający wiarę chrześcijańską, drugie – osoby przyjmujące tę religię. Oba funkcjonują w historii równocześnie, lecz będą – jak stwierdził biskup z Hippo-ny – rozdzielone w dniu sądu ostatecznego: „Teraz zmieszane co do ciała, lecz rozdzielone co do woli, w dzień sądu zaś i co do ciała będą rozdzielone”⁴¹. Myśl tę św. Augustyn wyraził dobitniej z swoim dziełem *O państwie Bożym*, opisując dwa porządki świata⁴².

Postawa otwartości i związany z tym brak wywierania nacisku na przyjęcie chrześcijańskiego światopoglądu i przekonań zostały wzmocnione argumentem skryptystycznym, powołującym się na wydarzenie, w którym Chrystus nauczając rzesze uczniów, zniechęconych trudną nauką i odchodzących od Niego, zwrócił się do apostołów ze słowami: „Czy i wy chcecie odejść?” (J 6,68)⁴³. Augustyn zatem postrzegał życie wiary w kategoriach propozycji oferowanej współczesnym mu ludziom.

Interesujący jest tu fakt, iż w świecie ścierania się różnych ideologii zazwyczaj w przestrzeni edukacyjnej jeszcze mocniej dochodzą do głosu wątki apologetyczne. Potrzeba prowadzenia polemiki z innymi opcjami ideologicznymi i światopoglądowymi – jak już wspomniano – była powodem powstawania ujęć statycznych. Tymczasem św. Augustyn, mimo że pisał często dzieła polemiczne, to w *De catechizandis rudibus* elementy apologetyczne wprowadzał z wielką ostrożnością, a nawet je wykluczał, tym samym doceniając znaczenie wolnej woli człowieka w dokonywaniu ważnych wyborów:

(...) trzeba pouczyć i dodać ducha (...). Nie przez rozprawy z różnymi rodzajami przewrotnych ludzi i przez zbijanie w przedłożonych sprawach wszystkich błędnych ich zapatrywań, lecz podług krótkiego czasu wskazując, że tak jest przepowiedziane i jaki jest pożytek z pokus przychodzących w czasie nauczania i jakie lekarstwo w przykładzie cierpliwości Boga, który postanowił pozwolić na takie rzeczy do końca czasów⁴⁴.

⁴¹ *De cat. rud.* XIX, 31.

⁴² „Zaiste, splecione są i zmieszane ze sobą dwa państwa w świecie doczesnym, aż zostaną rozdzielone na sądzie ostatecznym”. Św. AUGUSTYN, *O państwie Bożym. Przeciw poganom ksiąg XXII*, t. I, tłum W. Kornatowski, Warszawa 1977, s. 132 (Księga I, rozdział 35).

⁴³ *De cat. rud.* XI, 16.

⁴⁴ *De cat. rud.* VII, 11.

Badanie motywów wstępowania do wspólnoty Kościoła u *rudes* jest przykładem szacunku do osoby i szanowania jej prawa do samostanowienia. Św. Augustyn oczekiwałby motywów dojrzałych, ale najpierw dążył do uświadomienia ich sobie przez zgłaszających się kandydatów, gdyż tylko dzięki znajomości genezy własnych pragnień można bez żadnego zniewolenia podjąć określoną decyzję⁴⁵.

3.3. Realistyczna wizja świata i Kościoła

Dojrzałe badanie motywów kandydatów do chrztu jest wyrazem realistycznego podejścia do świata i ludzkich spraw, co znowu pozwala widzieć punkt zbieżny z założeniami pedagogiki chrześcijańskiej w jej realistycznym ujmowaniu rzeczywistości. Realizm św. Augustyna jest tu – po pierwsze – daleki od optymistycznych wizji katechizowania, w których nie ma miejsca na porażki. Są one doświadczeniem wychowawców zarówno w kontakcie z katechizowanymi (którzy nie zawsze przyjmują naukę chrześcijańską), jak i w związku z niezadowoleniem wynikłym z własnej działalności nauczycielskiej⁴⁶. Realizm Augustyna dotyczy również sposobu doboru treści w nauczaniu ze względu na możliwości czasowe⁴⁷.

Wizja świata u św. Augustyna jest – po drugie – daleka od pesymizmu. Znając inne dzieła tego autora, szczególnie skierowane przeciw nauce manichejczyków, biskup z Hippony stał się gorliwym krytykiem głoszonego przez nich stanowiska metafizycznego⁴⁸.

Realizm św. Augustyna uwidacznia się w jego ocenie ówczesnej wspólnoty Kościoła, którego wad nie ukrywa, pisząc o jego „wewnętrznych pokusach i zgorzgniach”: „przewrotne tłumy ciałami swymi napełniają kościoły”⁴⁹ oraz: „Zauważysz też, że owe tłumy napełniają kościoły w dni świąteczne chrześcijańskie i że te same tłumy napełniają i teatry w dnie uroczyste pogańskie”⁵⁰, lecz dodaje: „Oznajmić [pouczanemu] też trzeba, że znajdzie w Kościele wielu dobrych chrześcijan, najprawdziwszych obywateli niebieskiej Jerozolimy”⁵¹.

⁴⁵ *De cat. rud.* V, 9; XVII, 26–27.

⁴⁶ *De cat. rud.* II, 3. Szerzej na temat doświadczeń Augustyna w przepowiadaniu słowa Bożego zob. A. TRAPÈ, *Święty Augustyn. Człowiek – Duszpasterz – Mistrz*, tłum. J. Sulowski, Warszawa 1987, szczególnie rozdział XXII: *Siewca słowa*, s. 143–150.

⁴⁷ *De cat. rud.* III, 5. P. MAKOŚA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 405.

⁴⁸ Na temat absurdalności pesymizmu manichejskiego u św. Augustyna zob. A. TRAPÈ, *Święty Augustyn. Człowiek – Duszpasterz – Mistrz*, s. 157–162.

⁴⁹ *De cat. rud.* VII, 11.

⁵⁰ *De cat. rud.* XXV, 48.

⁵¹ *De cat. rud.* VII, 11.

Realizm w podejściu do wychowania został też wyrażony w postulatcie łączenia teorii z praktyką. Zachowanie równowagi między wiedzą teoretyczną a doświadczeniami zdobytymi w praktyce nauczania pozwala katechecie uchronić się przed wieloma błędami⁵².

3.4. Podmiotowość wychowanka i wychowawcy w relacji wychowawczej

Dalsza analiza treści rozprawy Augustyna pozwala przekonać się o obecnych w niej założeniach współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej, dotyczących struktury relacji wychowawczej. Przy czym w przypadku omawiania dzieła św. Augustyna można mówić o trzech różnych relacjach wychowawczych. Pierwsza dotyczy związku między Deogratiasem a zgłaszającymi się do niego kandydatami do chrztu, druga zachodzi między Augustynem a Deogratiasem (w pierwszej Deogratias pełni funkcję wychowawcy, w drugiej jest wychowankiem), wreszcie trzecia – między Augustynem a jego słuchaczami. Św. Augustyn odwołując się do doświadczeń nabytych w tej trzeciej relacji (czyli na podstawie własnej praktyki), napisał swoją rozprawę.

Trudno w *De catechizandis rudibus* znaleźć jednopodmiotowe ujęcia relacji wychowawczej, charakterystyczne dla tzw. tradycyjnych opisów wychowania, określanymi – jak pisał Stefan Kunowski (1909–1977) – za pomocą definicji prakseologicznych⁵³. Nawet sama relacja między Augustynem a diakonem Deogratiasem daleka jest od autorytaryzmu. Zarówno wychowawca, jak i wychowywany, katechizujący i katechizowany, wreszcie Augustyn i Deogratias, stają się aktywnymi jednostkami w relacji wychowawczej.

Podmiotowość wychowawcy jest zapewniona *ex definitione*, podmiotowość wychowanka zaś uwidacznia się dzięki pojawieniu się kategorii doświadczenia, którego jest on podmiotem. Te doświadczenia katechizowanych, jak również doświadczenia diakona kartagińskiego, są elementami decydującymi nie tylko o nawiązaniu relacji wychowawczej, ale także warunkują prowadzenie całego procesu.

Deogratias pisał o doznawanych trudnościach w nauczaniu. Według zgłaszających się do niego kandydatów do chrztu, posiada on „znajomość wiary i pocią-

⁵² J. GLIŚCIŃSKI, *Wokół problematyki pedagogiczno-pastoralnej u ojców Kościoła*, s. 170. Tam również obszerna bibliografia odnosząca się do kwestii umiejętnej łączenia zagadnień teoretycznych z praktyką u św. Augustyna. Także: A. ECKMANN, *Nauczanie i wychowanie w teorii i praktyce św. Augustyna*, w: A. KUBIŚ, M. RUSECKI (red.), *Chrześcijańskie dziedzictwo bizantyńsko-słowiańskie. VI Kongres Teologów Polskich. Lublin 12–14 IX 1989*, Lublin 1994, s. 319–320.

⁵³ S. KUNOWSKI, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 167.

gającą wymowę”. Tymczasem sam diakon kartagiński „odczuwał prawie zawsze niesmak” po wygłaszanych kazaniach, a także wątpliwości dotyczące schematu katechezy⁵⁴.

Opis doświadczeń wychowawcy (tu: św. Augustyna) pozwala też przekonać się o jego wątpliwościach i rozterkach, a tym samym o jego braku apodyktyczności w procesie nauczania. Św. Augustyn pisał:

I mnie kazanie moje prawie nigdy się nie podoba. Lepszego bowiem pragnę i często słyszę je w sobie, zanim zacznę głośno rozwijać słowami. A jeśli nie podołam, smucę się, że język mój nie mógł dorównać sercu (...). A my częstokroć dla pożytku słuchacza gorliwością zapaleni, tak chcemy mówić, jak rozumiemy w chwili jasnego natchnienia, ono zaś tą naszą chęcią wypowiedzieć się nie da. I ponieważ się to nie udaje, lękamy się i – jakobyśmy na próżno wysiłki poświęcili – zniechęcamy się i wątlejemy, a przez tę niechęć słabsza się staje sama mowa i niedołęźniejsza niż była na początku⁵⁵.

Brak apodyktyczności w nauczaniu wiary wyrażał się u św. Augustyna nie tylko w postulatcie, aby nie przekazywać w sposób autorytarny prawd wiary, ale także w zaleceniu dawania przede wszystkim przykładu własnym życiem o prawdziwości tego, czego się naucza. Dlatego biskup z Hippony w kontekście oddziaływania na wychowanków pisał: „(...) do kochania najsilniejsze wezwanie jest ukochania już naprzód okazanie”⁵⁶.

Postulat zachowania podmiotowości wychowanków obecny jest z kolei w zaleceniu św. Augustyna danym Deogratiasowi, aby ten podczas wykładania prawd wiary powoływał się na doświadczenia słuchaczy, w których wykorzystywaliby oni alegorię, aby przez podobieństwo dojść do poznania określonych spraw⁵⁷.

Chcąc zatem odwołać się do klasycznych typologii wychowania S. Kunowskiego i wcześniejszej – Kazimierza Sośnickiego (1883–1976)⁵⁸, wskazać można na występujące u św. Augustyna przejście z tradycyjnego i prakseologicznego podejścia do wychowania na rzecz podejścia ewolucyjnego i dynamicznego.

Zasada dwupodmiotowości w relacji wychowawczej (czyli traktowanie podmiotowo nie tylko wychowawcy, lecz także wychowanka jako „podstawowej

⁵⁴ *De cat. rud.* I, 1.

⁵⁵ *De cat. rud.* II, 3.

⁵⁶ *De cat. rud.* IV, 7.

⁵⁷ *De cat. rud.* IX, 13.

⁵⁸ K. SOŚNICKI, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 6–8, 115.

przyczyny osobowej wychowania”)⁵⁹, znalazła swój wyraz w opisach katechezy uwzględniającej oddziaływania słuchaczy na mówiącego. Św. Augustyn w kontekście rozważań o wyrażaniu słowami treści jawiących się w świadomości pisał o doświadczaniu cudzych stanów psychicznych:

Przeto nie wszystkie narody rozumieją, gdy kto powie: „rozniewałem się” – tylko znający ten język, jednak gdy namiętność rozpalającego się umysłu okaże się na twarzy i nada jej wyraz, wszyscy patrząc na rozniewanego, wiedzą, że się gniewa. Lecz o ile wyraz twarzy jest odkryty i wyraźny, nie w ten sam sposób udaje się nam przenieść na dźwięk i jakby wkładać do świadomości słuchaczy owe ślady wyciśnięte w pamięci przez zrozumienie⁶⁰.

Ponadto biskup z Hippony mówił o poznawaniu wychowanków na podstawie „ich upodobania”:

Ale mnie często wskazuje zapal tych, którzy mię słuchać pragną, że nie jest tak ozięble słowo moje, jak się mnie wydaje, i że oni stąd jakiś pożytek czerpią – to poznają z ich upodobania (...). Tak i Ty z tego samego powodu (...) powinieneś się dorozumieć, że wcale nie tak zraża innych Twoja mowa jak Ciebie samego⁶¹.

Rozpoznawanie stanów psychicznych słuchaczy decyduje o formie, a szczególnie o długości wygłaszanych nauk:

Dużo wszakże od tego zależy, czego rzecz sama w przepowiedzeniu wymaga i czego słuchacze, którzy przybyli, nie tylko wysłuchają, ale i do czego chęć okazują⁶².

Poznanie cudzych stanów psychicznych ma charakter zwrotny. Św. Augustyn rozprawiając o relacji między formą a treścią w katechezie, pisał o potrzebie radości płynącej z katechizowania, która następnie, odczuwana przez wychowanków, pobudza ich do zapалу w poznawaniu wiary:

⁵⁹ M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 436.

⁶⁰ *De cat. rud.* II, 3.

⁶¹ *De cat. rud.* II, 4.

⁶² *De cat. rud.* XXVI, 51.

(...) o wiele chętniej nas słuchają, gdy i my również znajdujemy w nauczaniu upodobanie, albowiem osnowa mowy naszej jest przepojona własną radością i łatwiej się z ust naszych wydobywa i miłsze znajduje przyjęcie⁶³.

Owa radość ma być widoczna także wtedy, gdy z powodu dobrej znajomości wykładanych prawd wiary działalność nauczycielska zdaje się być nużąca⁶⁴. Augustyn zalecał wówczas odwoływanie się do doświadczeń własnych wychowawców, którzy pokazując komuś dobrze im znaną okolicę, sami powtórnie przeżywali na nowo odczucie piękna⁶⁵.

Wychowankowie pełnią też ważną negatywną rolę w oddziaływaniu na wychowawcę. Gdy popełni on jakiś błąd, to ewentualne wyśmianie go ze strony nieprzychylnych wychowanków może być sposobnością do ćwiczenia się w cierpliwości⁶⁶. Katechizujący ponadto powinien być czujny na przeżycia wychowanka przy dobieraniu treści wykładu. Augustyn zalecał, aby

to przedstawić umysłem słuchacza, na co należy patrzeć i podziwiać, resztę zaś szybko przechodzącą spleść z całością. W ten sposób (...) bez znużenia pojmie treść nauki ten, kogo wykładem chcemy obudzić, i nie zmąci się tego pamięć, którego nauką powinniśmy zbudować⁶⁷.

Wszystkie powyższe uwagi, wyrażające potrzebę ukierunkowania się na wychowanka, a jednocześnie ukazujące jego aktywną rolę w procesie przekazu treści wiary, Doktor Kościoła streścił w ważkim stwierdzeniu:

We wszystkim zaś powinniśmy mieć na oku nie tylko cel przykazania (...), do którego to celu odnosimy wszystko, co mówimy – lecz także samego ucznia, którego nasze słowa mają budować i którego należy do tego celu zachęcić i na cel ten wzrok jego zwrócić⁶⁸.

Dlatego postulował wnikliwe poznanie kandydata: „(...) dobrze jest, aby ci, którzy znają nawracającego się, powiadomili nas przedtem, o ile możliwości, w ja-

⁶³ *De cat. rud.* II, 4.

⁶⁴ *De cat. rud.* X, 14–15.

⁶⁵ *De cat. rud.* XII, 17.

⁶⁶ *De cat. rud.* XI, 16.

⁶⁷ *De cat. rud.* III, 5.

⁶⁸ *De cat. rud.* III, 6.

kim jest on stanie umysłu oraz jakimi przyczynami pobudzony przychodzi przyjąć nasza religię⁶⁹. Zalecił również Deogratiasowi gotowość do poruszeń „współczującego serca”, nakazując dostosowanie się do słuchaczy przez „braterską, ojcowską i macierzyńską miłość”⁷⁰.

Kulminacyjnym punktem postulatów związanych ze słuchaczami jest uwzględnienie ich egzystencjalnej sytuacji⁷¹. Wyraża się ono w wezwaniu dostosowywania nauk do płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, stanu posiadania, pełnionego urzędu, narodowości, usposobienia i wcześniejszych przekonań religijnych, gdyż „(...) chociaż ta sama wszystkim należy się miłość, nie to samo dla wszystkich stosuje się lekarstwo”⁷².

Wskazówki św. Augustyna, ze względu na podkreślaną w nich rolę doświadczeń (w tym przeżyć) wychowawcy i wychowanka, jednoznacznie wskazują na ich podmiotowe traktowanie w relacji wychowawczej.

3.5. Integralność oddziaływań wychowawczych

Współczesne założenia pedagogiki chrześcijańskiej są widoczne u św. Augustyna również w integralnym ujmowaniu wychowania. Oddziaływanie wychowawcze ma dotyczyć nie tylko sfery uczuć czy woli, lecz także intelektu. W przypadku kandydata będącego pod wpływem herezji, św. Augustyn zalecał przede wszystkim rozumowe wyjaśnianie błędów⁷³. Jednocześnie przy rozumowym poznawaniu prawd wiary biskup z Hippony zwrócił uwagę na potrzebę kształtowania ducha przez przyjmowanie postawy pokory, aby ludzie zdobywający wiedzę na temat wiary „do czystego serca nie odważyli się przyrównywać wyćwiczonego języka, którego wartość nawet wyżej cenić przywykli”⁷⁴.

Interesujące są postulaty św. Augustyna dowartościowujące znaczenie fizycznego wymiaru człowieka w procesie nauczania. Troska o ciało przejawia się w znanych mu z doświadczenia sytuacjach, gdy nauczanie nie przynosi spodziewanych rezultatów z powodu zmęczenia fizycznego słuchaczy. Ich zmęczenie mogłoby być

⁶⁹ *De cat. rud.* V, 9.

⁷⁰ *De cat. rud.* XII, 17.

⁷¹ R. MURAWSKI, *Historia katechezy*, cz. 1: *Katecheza w pierwszych wiekach*, s. 380–386; J. GLIŚCIŃSKI, *Komunikacja międzyosobowa w katechezie na podstawie „De catechizandis rudibus” św. Augustyna*, *VoxP* 10 (1990), z. 18, s. 137–143; P. MAKOSA, *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy*, s. 403.

⁷² *De cat. rud.* XV, 23.

⁷³ *De cat. rud.* VIII, 12.

⁷⁴ *De cat. rud.* IX, 13.

spowodowane postawą stojącą przy nauczaniu lub zbyt długimi wywodami nauczyciela⁷⁵.

Postulat integralnego charakteru oddziaływań wychowawczych w założeniach współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej przyznaje priorytet sferze duchowej. Podobnie w całym integralnym podejściu do wychowania Augustyn daje prymat duchowi: „Bardzo bowiem pożyteczne jest wiedzieć, że myśli tak należy stawiać ponad słowa, jak ducha wyżej się stawia niż ciało”⁷⁶.

Dostrzeżenie wymiaru fizycznego, psychicznego i duchowego człowieka oraz uwzględnienie rozumu, woli i uczuć sprawiają, że postulaty św. Augustyna nie tracą nic ze swojej aktualności.

3.6. Biblia w swej funkcji inspirującej życie chrześcijańskie

Nauczanie wiary wymaga gruntowanej wiedzy. Św. Augustyn w omawianym dziele jawi się jako biskup doskonale znający Biblię i potrafiący dostrzec związki nie tylko pomiędzy Starym i Nowym Testamentem⁷⁷, lecz również pomiędzy faktami biblijnymi a aktualnie rozgrywającymi się wydarzeniami w historii Kościoła⁷⁸.

Poszukiwanie związków między Starym a Nowym Testamentem było bardzo żywe w katechezie pierwszych wieków chrześcijaństwa⁷⁹. Już sami autorzy ksiąg Nowego Testamentu (a wśród Ewangelistów zwłaszcza św. Mateusz⁸⁰) wykazywali podobieństwo obu Testamentów i dowodzili, iż zapowiedzi wydarzeń nowotestamentalnych są obecne w prorocत्वach i opisach historii Starego Testamentu. Św. Augustyn pisał, iż „(...) w Starym Testamencie jest zakryty Nowy, a w Nowym Testamencie odkryty Stary”⁸¹.

⁷⁵ *De cat. rud.* XIII, 18–19.

⁷⁶ *De cat. rud.* IX, 13.

⁷⁷ Znamienny jest tu opis narodzenia patriarchy Jakuba zestawiony z posłannictwem Jezusa Chrystusa (zob. *De cat. rud.* III, 6). Analizę wydarzeń biblijnych ujął św. Augustyn zwłaszcza w ostatniej, praktycznej części swej rozprawy.

⁷⁸ *De cat. rud.* XIX, 33.

⁷⁹ Pisał o tym m.in. Jean Danielou, badający przekazy wiary kierowane do katechumenów w pierwszych wiekach po Chrystusie. Zob. J. DANIELOU, *Pisma wybrane*, tłum. S. Fedorowicz, Kraków 2011. Łączność obu Testamentów podkreślano nie tylko w działalności nauczycielskiej, lecz także liturgicznej Kościoła. Analizę w tym zakresie podjął m.in. komentator pism św. Augustyna – Joseph Ratzinger. Zob. J. RATZINGER, *Duch liturgii*, tłum. E. Pieciul, Poznań 2002, s. 34–47.

⁸⁰ A. KOWALCZYK, *Wpływ typologii oraz tekstów Starego Testamentu na redakcję Ewangelii św. Mateusza*, Gdańsk 1993; M. HORODECKI, *Ewangelia według świętego Mateusza jako Nowy Heksateuch w literaturze biblijnej*, Pelplin 2006; J. CZERSKI, *Ewangelie synoptyczne w aspekcie literackim, historycznym i teologicznym*, Opole 1996, s. 116–119.

⁸¹ *De cat. rud.* IV, 8.

Wydaje się, iż we współczesnej katechezie bardzo potrzebne jest ukazywanie owego napięcia między oboma Testamentami. Nieuwzględnianie tej dynamiki może w potocznym rozumieniu skutkować traktowaniem Biblii jako dzieła, dla którego wystarczającą metodą badawczą są analizy synchroniczne⁸². Z tego ujęcia łatwo jest już przejść do traktowania Pisma Świętego jako jedynie źródła nakazów moralnych⁸³, co w przypadku pedagogiki wpisywałoby się w nurt inspiracji statycznej.

Św. Augustyn daleki był od przypisywania wychowaniu jedynie funkcji moralizatorskiej, gdyż w Biblii poszukiwał on także ontologicznych i historiozbowczych podstaw wychowania. Sugerował, aby wydarzenia biblijne stały się przedmiotem osobistej refleksji wychowanka, tak aby w nich widział on również zapisaną swoją własną historię⁸⁴.

*

Analiza rozprawy *De catechizandis rudibus* pod kątem rekonstrukcji zawartych w niej założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej pozwala dostrzec w św. Augustynie pisarza mogącego również dziś zaproponować wartościowe postulaty pod adresem współczesnego wychowania. Niniejsze rozważania pokazują uniwersalność myśli pedagogicznej biskupa z Hippony i dowodzą, że teksty starożytnego chrześcijaństwa zawierają ponadczasowe, zawsze aktualne refleksje nad wychowaniem.

*

⁸² Przykładem traktowania Pisma Świętego pod kątem analiz synchronicznych w pedagogice ogólnej zdają się być słowa Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej: „Przykładem tekstów opisujących świat w całości, czyli będących taką wielką narracją, była dla wielu [B]iblia (lub jej teologiczna interpretacja) (...). Ich demistyfikacja sprawiła, że ludzie utracili dotychczasowe drogowskazy, busole, mapy (...). Efektem ubocznym tego procesu jest upowszechnienie się relatywizmu w różnych obszarach kultury (...)”. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 294. W kwestii analizowania tekstów biblijnych w aspekcie synchronicznym i diachronicznym zob. J. CZERSKI, *Metodologia Nowego Testamentu*, Opole 2012, s. 65, 89.

⁸³ Zob. analizę języka religijnego przeprowadzoną w: J. RUTKOWIAK, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: H. KWIATKOWSKA (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 93. Z kolei Rafał Godoń, analizując wpływ literatury na wychowanie, wyekspozował te funkcje doświadczenia estetycznego, które dystansując się od moralizatorstwa, mają największy wpływ wychowawczy na dziecko. Zaznaczył przy tym potrzebę uwzględniania tradycji interpretacyjnej dzieł literackich. Podejście tego autora do rozumienia literatury wskazuje na silne powiązania między statycznymi interpretacjami tekstów a dostrzeganiem w nich jedynie moralizowania. Autor ten pisał o mediacyjnym ujmowaniu relacji pomiędzy sztuką a tożsamością osobową. R. GODOŃ, *Mimesis – Praxis – Wychowanie*, KP 44 (1999), nr 2, s. 62.

⁸⁴ *De cat. rud.* XXVII, 53–55.

Literatura

- ALTANER B., STUIBER A., *Patrologia. Życie, pisma i nauka Ojców Kościoła*, tłum. P. Pachciarek, Warszawa 1990.
- ŚW. AUGUSTYN, *O państwie Bożym. Przeciw poganom ksiąg XXII*, t. I, tłum. W. Kor-natowski, Warszawa 1977.
- ŚW. AUGUSTYN, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Warszawa 1952.
- ŚW. AUGUSTYN, *Początkowe nauczanie religii*, w: TENŻE, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Warszawa 1952, s. 1–60.
- BARTNICKA K., SZYBIAK I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- BREZINKA W., *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, München – Basel 1989.
- BREZINKA W., *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, Dordrecht – Boston – London 1992.
- BUDZIK W., *Wstęp*, w: ŚW. AUGUSTYN, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Warszawa 1952, s. V–XVIII.
- CHALUPNIAK R., „*De catechizandis rudibus*” św. Augustyna a współczesna katecheza szkolna, w: J. KOPIEC, N. WIDOK (red.), *Człowiek i Kościół w dziejach. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Kazimierzowi Doli z okazji 65. rocznicy urodzin*, Opole 1999, s. 371–378.
- CICHOSZ M., *Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji*, w: T. KUKOŁOWICZ, M. NOWAK (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 177–185.
- CZERSKI J., *Ewangelie synoptyczne w aspekcie literackim, historycznym i teologicznym*, Opole 1996.
- CZERSKI J., *Metodologia Nowego Testamentu*, Opole 2012.
- DANIELOU J., *Pisma wybrane*, tłum. S. Fedorowicz, Kraków 2011.
- ECKMANN A., *Dialog świętego Augustyna ze światem pogańskim w świetle jego korespondencji*, Lublin 1987.
- ECKMANN A., *Nauczanie i wychowanie w teorii i praktyce św. Augustyna*, w: A. KUBIŚ, M. RUSECKI (red.), *Chrześcijańskie dziedzictwo bizantyńsko-słowiańskie. VI Kongres Teologów Polskich. Lublin 12–14 IX 1989*, Lublin 1994, s. 319–320.
- FIROSZ A., *Koncepcja katechezy w pismach św. Augustyna*, Lublin 1999.
- GLIŚCIŃSKI J., *Komunikacja międzyosobowa w katechezie na podstawie „De catechizandis rudibus” św. Augustyna*, VoxP 10 (1990), z. 18, s. 121–146.

- GLIŚCIŃSKI J., *Wokół problematyki pedagogiczno-pastoralnej u ojców Kościoła*, „Seminare” 10 (1994), s. 167–176.
- GNITECKI J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.
- GODOŃ R., *Mimesis – Praxis – Wychowanie*, KP 44 (1999), nr 2, s. 51–67.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, w: S. PALKA (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 45–60.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)*, w: A. BOGAJ (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa 2001, s. 48–55.
- HORODECKI M., *Ewangelia według świętego Mateusza jako Nowy Heksateuch w literaturze biblijnej*, Pelplin 2006.
- KOWALCZYK A., *Wpływ typologii oraz tekstów Starego Testamentu na redakcję Ewangelii św. Mateusza*, Gdańsk 1993.
- KUNOWSKI S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000.
- LEPPERT R., *Heterogeniczność współczesnej pedagogiki*, w: A. BOGAJ (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa 2001, s. 191–196.
- MAKOSA P., *Konstytutywne elementy wstępnej katechezy według „De catechizandis rudibus” św. Augustyna*, VoxP 32 (2012), t. LVII, s. 401–410.
- MISIUREK J., KRAPIEC M., ZDYBICKA Z. I IN., *Augustyn, Aurelius Augustinus*, w: EK, t. I, Lublin 1985, kol. 1087–1115.
- MURAWSKI R., *Historia katechezy, cz. 1: Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011.
- NOWAK M., *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 27 (2004), s. 37–58.
- NOWAK M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000.
- PALKA S., *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: TENŻE (red.), *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, Kraków 1987, s. 11–24.
- PALKA S., *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, w: T. BAUMAN (red.), *Praktyka badań pedagogicznych (Seminaria Metodologii Pedagogiki)*, Kraków 2013, s. 61–68.
- PALKA S., *W stronę pedagogiki teoretycznej*, w: TENŻE (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej*

- zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 4 i 5 października 1985 r., Kraków 1987, s. 37–46.
- PROKOPIUK W., *U źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej na początku XXI wieku*, w: S. PALKA (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, s. 143–155.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.
- RATZINGER J., *Duch liturgii*, tłum. E. Pieciul, Poznań 2002.
- RUTKOWIAK J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: H. KWIATKOWSKA (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 85–99.
- SINISCALCO P., *Introduzione – Il „De catechizandis rudibus”*, w: TENŻE (red.), *Sant’Agostino. Prima catechesi per i non cristiani*, Roma 1993, s. 16–18.
- SOŚNICKI K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.
- ŚLIWERSKI B., *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa 2004, s. 51–58.
- ŚLIWERSKI B., *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: TENŻE (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków [1993], s. 29–47.
- ŚLIWERSKI B., *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, w: T. JAŁMUŻNA, I. MICHALSKA, G. MICHALSKI (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 21–47.
- ŚLIWERSKI B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
- TRAPÈ A., *Święty Augustyn. Człowiek – Duszpasterz – Mistrz*, tłum. J. Sulowski, Warszawa 1987.
- WAGA L., *Pomoc rodzicom w wychowaniu moralnym dzieci w świetle pism Luigiego Giussaniego*, w: D. OPOZDA (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin 2007, s. 161–182.
- ZAMOJSKI P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 17 (2014), nr 3, s. 7–22.

*

Streszczenie: Celem artykułu jest zbadanie aktualności postulatów wychowawczych św. Augustyna, przedstawionych w rozprawie *De catechizandis rudibus*, napisanej około 400 r. W pierwszych dwóch częściach rozważań autor dokonał prezentacji metateoretycznych i teoretycznych założeń współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej. Założenia te

opracował Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej PAN w 2004 r. W części trzeciej założenia te zostały zrekonstruowane na podstawie postulatów wychowawczych zawartych w *De catechizandis rudibus*. Podejmowane przez św. Augustyna kwestie: otwarcia na dialog ze światem współczesnym, braku autorytaryzmu w wychowaniu oraz uwzględnienia wolnego wyboru wychowanka, realistycznej wizji świata i Kościoła, podmiotowości wszystkich uczestników relacji wychowawczej, integralności wychowania, a także wychowawczej (a nie jedynie moralizatorskiej) funkcji Biblii wpisują się w zagadnienia współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej.

Słowa kluczowe: św. Augustyn, pedagogika chrześcijańska, *De catechizandis rudibus*, wychowanie integralne, podmiotowość wychowanka.

Abstract: **The presence of theoretical and metatheoretical assumptions of contemporary Christian pedagogy in *De catechizandis rudibus* by Saint Augustine.** The purpose of this article is to prove the topicality of Saint Augustine's educational postulates presented in the *De catechizandis rudibus* thesis written around year 400. The first two sections of these deliberations present metatheoretical and theoretical assumptions of contemporary Christian pedagogy. The assumptions were developed by the Polish Academy of Science Christian Pedagogy Team in 2004. The third section reconstructs the assumptions based on the educational postulates contained in *De catechizandis rudibus*. The issues discussed by Saint Augustine: opening to a dialogue with the contemporary world; absence of authoritarianism in education and allowing for the disciple's free choice; realistic visions of the world and of the Church; subjectivity of all the participants in the educational relationship; integrity of education and educational (and not only moralizing) function of the Bible are inherent in the issues of contemporary Christian pedagogy.

Keywords: Saint Augustine, Christian pedagogy, *De catechizandis rudibus*, integral education, disciple's subjectivity.

