

Marian Nowak\*  
Lublin

## Podmiotowość – jej znaczenie i wartość w pedagogice chrześcijańskiej

Do podstawowych zdobyczy ważnych w zakresie pedagogiki, jakie zaistniały dzięki chrześcijaństwu, takich jak m.in.: przyjęcie zasady równości wszystkich ludzi i nowego sposobu wartościowania każdego człowieka (zwłaszcza dziecka), wyakcentowanie wartości życia wewnętrznego człowieka, nowe spojrzenie na «wychowanie» (którego zasady są wyprowadzane z wiary religijnej), pogłębiona koncepcja wartości, nowe wartościowanie i nowa aksjologia, zasada równości ludzi jako braci i sióstr przed Bogiem Ojcem, należy zwłaszcza nowa koncepcja człowieka – zwracająca uwagę na podmiotowość i odpowiedzialność za wszelkie swoje czyny podejmowane świadomie. Zwłaszcza podmiotowość wydaje się wartością szczególnie istotną dla pedagogiki, także współczesnej, a zwłaszcza pedagogiki chrześcijańskiej.

Warto dodać, że podmiotowość, związana z rozwojem myśli chrześcijańskiej, znalazła swoje umocnienie także przez przejście klasycznej koncepcji filozofii i włączenie jej w funkcję służebną wobec teologii (*ancilla theologiae*). W ten sposób również złączona z filozofią wiedza pedagogiczna znalazła się w kręgu wiedzy teologicznej, a to z kolei stworzyło nowe możliwości nie tylko do dyskursu, ale i praktycznego działania wychowawczego – co nabierało także znaczenia dla opracowania zagadnienia podmiotowości<sup>1</sup>.

Ogólnie możemy stwierdzić, że zwłaszcza fakt «bycia-wychowankiem», czy też w ogóle «bycia-człowiekiem», to przede wszystkim fakt «bycia podmiotem» tego szczególnego i najbardziej podstawowego aktu, jakim jest «wychowanie». To rodzi oczywiście bardzo istotne implikacje dla wychowawcy, do którego na-

---

\* Ks. prof. dr hab. Marian Nowak, prodziekan Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

<sup>1</sup> Zob. H-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma 1978, s. 411–457.

leżałoby ustawiczne poszukiwanie tego, co stanowi o istocie wychowanka oraz zachodzącego w nim aktu wychowawczego.

Możliwości wychowanka, który rzeczywiście może stać się autorem swoich aktów, podmiotem własnego procesu rozwoju i wychowania, zmieniają radykalnie dotychczasową praktykę oddziaływania wychowawczego, ale także przyczyniają się do nowego myślenia o tych możliwościach. W historii myśli pedagogicznej możemy spotkać różne wypowiedzi na temat tych możliwości, dlatego też należałoby bliżej przeanalizować te możliwości, które możemy określić jako «własny potencjał» wychowanka, jeśli nasze oddziaływanie wychowawcze miałyby jego rozwój wspierać i jeśli kierowalibyśmy się intencją wykorzystania tych możliwości w naszym oddziaływaniu.

Jeśli uznajemy zdolność podmiotu do postawienia się u podłoża swoich własnych aktów, staje się on ich aktywną podstawą; posługuje się uwarunkowaniami służącymi jego aktywności i zarazem staje się protagonistą własnej aktywności, która czyni go «panem» i «zarządcą», to znaczy kimś ostatecznie odpowiedzialnym za tę swoją aktywność. Istnienie człowieka dogłębnie związanego z ciałem i poprzez nie z wszystkimi ludźmi spotyka wielorakość uwarunkowań zwiastujących konieczność i podstawowe cechy wychowania.

Możemy rozpatrywać podmiotowość w aspekcie antropologicznym (zwracając uwagę na nią jako zjawisko wpisujące się w celowość samego człowieka), ontologicznym (jako fakt konkretny – bytowy) i aksjologicznym (jako wartość nabywaną i do nabycia).

## 1. Podmiotowość w świetle antropologii

Wychowanie za swoje główne zadanie ma prowadzenie podmiotu do sprawdzenia się w konkretnych relacjach do rzeczywistości. Występują tutaj oczywiście liczne przeszkody i to zarówno po stronie jednostki, jak też możliwości spotkania się ze światem natury i światem ludzkim. Z pozycji chrześcijańskiej ważne jest stwierdzenie, że człowiek nie jest wszechmocnym Bogiem, zdolnym do dostosowywania świata do siebie, niemniej jednak jest on i pozostaje aktywny także wówczas, gdy podlega jakiemuś przymusowi.

Człowiek bowiem posiada zdolność postawienia się niejako u podstawy swoich aktów, czyli może podejmować inicjatywę w działaniu, gdyż jest w stanie odkrywać w sobie motywację niezależnie od praw rządzących rzeczywistością. Gdyby zaistniała rzecz odwrotna, a mianowicie, gdyby przedmiot zdobył przewagę nad podmiotem, mielibyśmy do czynienia z zakwestionowaniem wolności jego działania.

Człowiek nie jest istotą naturalnie zamkniętą w formach i ograniczeniach nieprzezwycięzalnych, jakie wyznaczyłaby mu natura i jej prawidłowości, lecz posiada on zdolność uczynienia siebie przyczyną swojego działania, mogąc czerpać motywację niezależnie od istniejących i ukazujących się uwarunkowań. Jego

zdolność ujęcia myślą przyczyny zachodzących zdarzeń prowadzi go zaś poza determinizm: dokonuje on ich obiektywizacji, jako czegoś innego niż on sam.

Oczywiście podmiotowość może być rozpatrywana z różnych perspektyw i w wieloraki sposób ujmowana: możemy ją postrzegać jako wartość statyczną i dynamiczną, jako funkcjonalną i potencjalną, a także jako tak zwaną «podmiotowość inicjalną» i «podmiotowość finalną». To ostatnie rozróżnienie wydaje się stanowić szczególną wartość dla pedagogiki.

Człowiek jest podmiotem w ciągu całego okresu swojego życia i charakteryzuje się podmiotowością daną każdemu – możemy tę podstawową właściwość za J. Maritainem określić jako «podmiotowość inicjalną». Na niej – jako na swojej podstawie – nabudowuje się dzień po dniu, także przez wychowanie, «podmiotowość finalna» – jako owoc długoletniej pracy nad sobą, nad rozwojem swoich możliwości poznawczych, nad usprawnieniem zdolności dokonywania wyborów dobra i podejmowaniem aktów twórczych. W tym też sensie możemy rozpatrywać podmiotowość jako cel wychowania i cel pracy nad sobą<sup>2</sup>. To ta właśnie podmiotowość – «podmiotowość finalna» – może stanowić cel wysiłków wychowawczych i samowychowawczych<sup>3</sup>.

Osobowy i podmiotowy zarazem wymiar człowieka przejawia się we właściwych mu działaniach: intelektualnym poznaniu i zdolności do «samokierowania sobą» (autodeterminacji), wolność zaś jest konsekwencją rozumności, owocując w «samodecydowaniu», w którym doświadcza własnej wolności. Zdaniem J. Maritaina, błędem współczesnych jest brak rozgraniczenia dwu typów wolności: «wolności wyboru» (akcentowanej i absolutyzowanej przez egzystencjalistów, ekstremalny indywidualizm i ideologiczny liberalizm) i «wolności wewnętrznej»<sup>4</sup>.

«Wolność wyboru» jest wolnością jedynie «zewnętrzną», pomijającą lub pomniejszającą rolę wolności wewnętrznej człowieka i w konsekwencji przeczącą istnieniu wolności woli, co w rezultacie pomija kwestię odpowiedzialności człowieka<sup>5</sup>. Ta «wolność zewnętrzna od» przymusu (wolność wyboru) jest niezbywalnym prawem człowieka, ale nie jest równoznaczna z «wewnętrzną wolnością», której osiągnięcie wymaga długotrwałego wysiłku moralnego i opowiedzenia się człowieka za dobrem («wolność do»).

Natomiast zdaniem J. Maritaina, prawdziwą «wolność wewnętrzną» można osiągnąć jedynie poprzez miłość. Taka wolność to umiejętność samokierowania sobą, poczucie odpowiedzialności za swoje życie i życie innych ludzi oraz zdolność moralnego doskonalenia się. Personalizm, zwłaszcza w ujęciu chrze-

<sup>2</sup> Zob. T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 81–87.

<sup>3</sup> Tamże, s. 86–87.

<sup>4</sup> Zob. J. Maritain, *Freedom in the Modern World*, London 1935, s. 31nn.

<sup>5</sup> Zob. J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerstera*, Kraków 2008.

ścijańskim, uznaje potrzebę i nieodzowność obu typów wolności: «zewnętrznej» i «wewnętrznej»<sup>6</sup>.

Analiza takich elementów, które wpływałyby na to, aby wychowanek podejmował działania coraz bardziej ludzkie, przy całej swojej złożoności powinna oprzeć się na uznaniu obecności elementu duchowego, który budzi się stopniowo i pobudza różne formy i rodzaje aktywności i umiejętności, rozszerzając się coraz wydatniej na nowe sfery właściwe dla człowieka. Warto też zauważyć za L. Secco, że w fazach bardziej zaawansowanego rozwoju tego rodzaju kwalifikacje i sprawności ludzkie nabywają coraz większej spistości, bardziej też są ewidentne i weryfikowalne – co oznacza zarazem, że nie mamy tutaj do czynienia jedynie z jakimś skokiem jakościowym, ale z wyższym jej stopniem i z pewną już doskonałością<sup>7</sup>.

W tym sensie człowiek wyróżnia się od innych istot żywych: o ile tamte osiągają formę egzystencji związaną z ich naturalnymi możliwościami i «jakby mechanicznym» działaniem, człowiek już od początków swojego życia, gdy kocha, pragnie, chce, płacze, uśmiecha się, jednocześnie poszukuje narzędzi, sposobów i środków, które pozwolą mu wyrazić jego przeżycia i potwierdzić samego siebie, swój sposób percepcji świata zarówno zewnętrznego, jak i tego przeżywanego wewnątrz.

## 2. Podmiotowość w ujęciu ontologicznym

Podmiotowość w wychowaniu ma swoje konkretne umiejscowienie w samym procesie wychowania, a może być ona jeszcze bardziej odzwierciedlona przez odpowiedni dobór metod, środków, form pracy i oddziaływania wychowawczego, służącego kształtowaniu się podmiotowego i osobowego charakteru aktywności wychowanka. Zresztą ogromne znaczenie posiada wzajemna relacja między wychowawcą a wychowankiem oparta na wzajemnym respektowaniu się jako osoby i jako podmioty.

Nie chodzi w tym przypadku jedynie o proces, dokonujący się w podmiocie, lecz o prawdziwe działanie podmiotu (akt podmiotu), postępujący w swoim bogactwie i złożoności, wraz z rozwojem własnych energii i postęпами w procesie dojrzewania.

Na podmiotowe akty wyrażane przez wychowanka odpowiada wychowawca. Ze strony wychowawcy istotne jest nade wszystko zaakceptowanie dziecka, wychowanka – jako osoby. Wychowanek nie jest nigdy przypadkiem standardowym, ale zawsze istotą niepowtarzalną, na którą wychowawca nie może odpo-

<sup>6</sup> J. Maritain, *Humanizm integralny*, Londyn 1960, s. 20–29, 64–68; tenże, *Trzej reformatorzy*, Warszawa 1939, s. 30n.; tenże, *Freedom*, s. 5–10.

<sup>7</sup> Zob. L. Secco, *Dall'educabilità all'educazione. Riflessioni pedagogiche*, Verona 1990, s. 97.

wiadać inaczej, jak tylko postawą miłości wychowawczej, cierpliwości, optymizmu i nadziei.

Dlatego też wskazuje się na podstawowe zadanie wychowawcy, polegające na pobudzaniu wychowanka do pracy nad sobą. Istota zaś wychowanka, zdaniem L. Jeleńskiej, wyrażałaby się w doświadczaniu i przeżywaniu potrzeby pracy nad sobą: „Wychowanym nie jest osobnik, który nie potrzebuje nad sobą pracować, ale właśnie ten, kto czuje potrzebę pracy nad sobą”<sup>8</sup>.

W tym sensie możemy zauważać i wyprowadzać jako wniosek na podstawie porównań cech działania wychowawczego z cechami wszelkiego działania ludzkiego, że jeśli takie działanie nie miałyby charakteru naprawdę podmiotowego, nie mogłyby też ono być określone jako posiadające znaczenie «wychowawcze».

W tym względzie zauważamy, że w kontakcie z rzeczywistością nie wystarczy wychowankowi proklamować wolność, jak to chętnie uczyniłby J. J. Rousseau, lecz wychowankowi należy pomóc w rozpoznaniu rzeczywistości, zrozumieniu jej istoty i rządzących nią praw. Wychowawca, podobnie jak cała społeczność, nie może pozostawać «neutralny» wobec rzeczywistości czy też wobec wartości. Zadaniem wychowawcy w otwartej koncepcji wychowania jest nie tylko jakieś teoretyczne przekazywanie, lecz chodzi o coś daleko ważniejszego, a mianowicie o wprowadzenie w wartościowanie i postawy wartościowe, które wprowadziłyby porządek w poszczególne obszary życia i nadałyby im właściwego wymiaru. Wszystkie linie tak widzianego wychowania prowadzą do tego centralnego punktu w odniesieniu do wartości i wartościowania, jakim jest «sumienie».

Pozostaje jednak kwestia tego, co wychowawca może czynić. Jakie są jego zadania i zobowiązania związane z wypełnianiem «roli wychowawcy»? Bardzo przejrzysty i wartościowy przegląd funkcji, jakie ma do spełnienia wychowawca w ramach relacji wychowawczej, przedstawia S. Kunowski<sup>9</sup>, wyróżniając je na podstawie konieczności odpowiadania przez wychowawcę na potrzeby rozwojowe wychowanka i tak zwane stałe potrzeby już nabyte (warstwowe). Funkcje te są łączone z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka, od biologicznej i psychologicznej (*sanare*), poprzez socjologiczną (*educere*), kulturologiczną (*educare*), aż do duchowej (*initiare*) i swoiście chrześcijańskiej (*christianisare*).

Wyłania się tutaj również zagadnienie autorytetu wychowawcy. «Autorytet» pochodzi od łac. słowa *auctor* – sprawca, doradca, i oznacza tego, który daje gwarancję, który jest godzien uznania i któremu ufamy. *Auctoritas* oznacza tyle, co gwarant, dający pewność i to zarówno w odniesieniu do rzeczy, jak i osób<sup>10</sup>. W rzymskim prawodawstwie przez to pojęcie rozumiano pewną legalną wła-

<sup>8</sup> Zob. L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 32.

<sup>9</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 271–283.

<sup>10</sup> Zob. Th. Eschenburg, *Über Autorität* (1965), w: E. E. Geissler (Hrsg.), *Autorität und Freiheit*, Bad Heilbrunn 1977, s. 6–8.

ność, a także przykład, model, godność, respekt. W tym ostatnim znaczeniu na przykład «senat» (w którym zasiadali *senex* – starcy, filozofowie, prawnicy, ludzie doświadczeni) posiadał *auctoritas* i był instancją udzielającą wiarygodnych porad, o które zwracali się zainteresowani i dobrowolnie przychodzący petenci.

W odróżnieniu od «autorytetu senatu» mówiono w starożytnym Rzymie o «magistracie miasta», który miał *potestas*, a więc władzę wykonawczą i polityczną. Dzięki tej władzy «magistrat miasta» mógł wydawać zarządzenia i wymagać ich zachowywania, «senat» natomiast udzielał jedynie rad, nawoływał do rozsądku i racjonalności<sup>11</sup>.

To etymologiczne wyjaśnienie ukazuje nam podstawowe znaczenie «autorytetu», który wyraża się w relacji międzyludzkiej przy dobrowolnym uznaniu dla drugiego człowieka z racji pewnych cech w jego charakterze, doświadczenia, wykształcenia czy reprezentowanych wartości moralnych.

Tak rozumiany i przeżywany «autorytet» należy do podstawowych zjawisk życia społecznego, jest ważnym czynnikiem także relacji wychowawczej. Bez przyjęcia «autorytetu» nie tylko nie byłoby możliwe wychowanie, lecz nawet jakiegokolwiek życie wspólnotowe i społeczne<sup>12</sup>.

### 3. Aksjologia podmiotowości

Występujące w wychowanku poczucie braków i niedostatków stanowi zarazem powód i źródło motywacji dla wysiłku wychodzenia od siebie, jest mobilizacją woli do «spotkania się». Oczywiście te wszystkie elementy prowadzą do istotnego pytania o wynikające z takiego stanu rzeczy konsekwencje pedagogiczne.

Zdolność zaś postawienia się poza tymi faktami nie niesie ze sobą potrzeby umiejscowienia się przeciwko nim: człowiek swoją myślą może dochodzić do możliwości lub konieczności zaakceptowania tego, co nie zależy od niego samego i co przynosi ze sobą pewien porządek przekraczający go, wobec którego nie ma innych możliwości, aniżeli być mu posłusznym<sup>13</sup>.

Dlatego też L. Jeleńska wskazywała na potrzebę wpisywania w świadomość wychowanka pewnych wartości, które inspirowałyby go w działaniu. Autorka ta dostrzega w tym zakresie trzy zadania:

<sup>11</sup> Oczywiście w historii ciągle zmieniało się znaczenie i rozumienie «autorytetu», zwłaszcza w czasach nowożytnych, wraz z powstaniem monarchii absolutnych a później rządów, systemów politycznych i państw totalitarnych mamy do czynienia z utożsamieniem *auctoritas* i *potestas* i to do takiego stopnia, że przybierało to często formy wręcz poddaństwa, niewolnictwa i zniewolenia nie tylko wychowanków, ale całych społeczności i narodów. Zob. W. Kessel, *Auctoritas und potestas als Ordnungsgrundlagen der Demokratie (1959)*, w: E. E. Geissler (Hrsg.), dz. cyt., s. 8–10.

<sup>12</sup> Zob. m.in.: Th. Eschenburg, dz. cyt., s. 8n.; H. Strzelewicz, *Der Autoritätswandel in der Gesellschaft und Erziehung*, w: E. E. Geissler (Hrsg.), dz. cyt., s. 108n.

<sup>13</sup> Zob. L. Secco, dz. cyt., s. 101–102.

- 1) dostarczenie wychowankowi odpowiednich wartości;
- 2) wytworzenie możliwości samowychowawczych;
- 3) umocnienie możliwości kierowania sobą<sup>14</sup>.

W tym sensie należałoby odkrywać nade wszystko wartości, dzięki którym wola ludzka mogłaby się jeszcze bardziej zobowiązywać do działania. Podobnie również nie każde działanie jest jednakowo ważne lub zawsze ważne, jeśli jest ono działaniem człowieka, i w tym też sensie może być ono także rozpatrywane jako działalność wychowawcza. Doskonałość człowieka przekształca się w postępującą doskonałość i promocję człowieka jako człowieka, dzięki której natura ludzka otrzymuje swoje skompletowanie, sięgając dzięki podejmowanej aktywności po to, co zaspokaja dążenia człowieka – wartości. Wartość jest celem relacji, jaka dokonuje się pomiędzy siłami otoczenia a przeznaczeniem człowieka i postuluje zwykle pewne znaczenie wychowawcze, koherencję i kontynuację<sup>15</sup>.

Wychowanek staje zawsze w pewnej sytuacji, którą możemy określić jako «odkrywcą wyprawę», rozwijającą jego siły i umożliwiającą mu poznanie samego siebie. Wychodzi on ku innym ludziom, z którymi musi współdziałać, i wchodzi w różne relacje. Staje się coraz bardziej świadomy tego faktu, że do dobrego użycia nawet wiedzy fachowej należy z jednej strony uległość, z drugiej zaś poczucie odpowiedzialności. Zauważa on też, że nie wszystkie rzeczy są tej samej wartości i że dążenie do nich musi zachodzić w pewien uporządkowany sposób. Każdego dnia staje wobec nowych odkryć i coraz bardziej dochodzi do przekonania, że wszystko musi posiadać pewien sens.

Jeżeli tego rodzaju proces odkrywania będzie zachodzić w sposób niezakłócony, wychowanek zrozumie, że w istniejącej hierarchii wartości ponad wszystkimi wartościami wznoszą się «wartości religijne» (*sacrum*), które w większym lub mniejszym stopniu przenikają wszystkie pozostałe. Ważną rzeczą jest w tym względzie otwarcie się na wielorakość wartości, a jednocześnie zdolność ujęcia ich w pewnej hierarchii i jedności<sup>16</sup>.

W takim klimacie otwartości na wielorakość wychowanek może wybierać ideały i cele codziennego życia, jednocześnie odnajdując w samym sobie motywy takiego działania<sup>17</sup>. Tego rodzaju «motywacja» nadaje wychowankowi po-

<sup>14</sup> Zob. L. Jeleńska, dz. cyt., s. 32.

<sup>15</sup> Zob. L. Secco, dz. cyt., s. 102–104.

<sup>16</sup> W zakresie wartości i dokonywania ich wyboru zawsze istnieje pewne kryterium i czasy współczesne pozwoliły nam uświadomić sobie niemożliwość «neutralności» w tym względzie. Zob. M. Nowak, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, w: T. Kułowiec (red.), *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, Stalowa Wola 1992, s. 9–14; tenże, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 2/4 (1993), s. 12.

<sup>17</sup> «Motywacja» jest ujmowana często jako racja, na podstawie której zapada decyzja o podjęciu działania. Tego rodzaju działanie może być podejmowane pod wpływem pewnych stanów wewnętrznych lub też zewnętrznych sytuacji i wyraża się w czynnym dążeniu do wykonania określonego działania lub realizacji jakiegoś celu. Motywację działania stanowią więc te wszystkie czynniki, które je powodują i mają wpływ na cele i zadania, jakie człowiek podejmuje. Zob.

czucie pewności siebie; wyzwala go z egoistycznego zamykania się w sobie oraz czyni go zdolnym do współdziałania z innymi i do rozumienia innych.

Wychowanek jako podmiot w procesie wychowania nie tylko przyjmuje, ale również przekazuje wartości. Ze strony wychowanka mamy do czynienia również z przekazywaniem pewnych treści, wartości, poglądów i doświadczeń – które zdobywa i sobie przyswaja, ale także tych, które posiada i które chce wyrazić i je komunikować w «spotkaniu» z innymi ludźmi, z wartościami i z Bogiem.

Zwykle przecież tego oczekujemy od człowieka, który osiągnął dojrzałość polegającą na tym, że potrafi działać i funkcjonować jako człowiek, jako podmiot świadomy swojej wolności i gotowy ponosić odpowiedzialność za swoje świadomie podejmowane działanie. Wymaga to jednak wiedzy, zdolności rozumowania, doświadczenia w podejmowaniu wolnych decyzji, panowania nad sobą i swoimi emocjami, wolności od nacisków i przymusu zewnętrznego. Do tego zaś stanu dochodzi się na drodze stopniowych osiągnięć i wysiłków, gdyż, rodząc się, człowiek nie przynosi ze sobą na świat tych sprawności jako już gotowych.

Jest to proces wzrastania i przezwyciężania stanu, o którym J. Zamoyska pisze jako o «wewnętrznym rozdarciu», które ma swoje źródło w słabości woli, powodując niemoc i niezdolność do dokonania wyboru dobra, przedstawianego woli przez rozum. Wymagana tutaj byłaby pewna siła, wewnętrzna determinacja, na którą wychowanek jeszcze nie jest stać. W tym właśnie aspekcie L. Jeleńska mówi o wewnętrznym rozdarciu, opisując je jako nieumiejętność woli, aby „chciała tego, czego pragnie”, czy też jako „cofanie się przed swoim bezwładem”, lub jako nieumiejętność rozkazywania sobie<sup>18</sup>.

Tego rodzaju rozbieżność, odnotowywana w historii myśli ludzkiej: od Eurypidesa począwszy („Znamy cnotę a oddajemy się występkom”), przez św. Pawła („Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię to zło, którego nie chcę” – Rz 7, 19) i św. Augustyna („Rozkazuje dusza sobie, rozkazuje sobie chcieć, a jednak nie chce” – *Wyznania*, Księga VIII, nr 9), przez Jeleńską jest określana jako «arcyludzki problem życia» i od niego autorka wyprowadza podstawową przyczynę działalności wychowawczej i całego aktu wychowawczego. Zharmozować człowieka, scalić go wewnątrz i uzgodnić z samym sobą – dla Jeleńskiej stanowi podstawowy pedagogiczny problem będący konsekwencją «arcyludzkiego problemu życia» i związany ze znalezieniem drogi do tego efektu prowadzącej<sup>19</sup>.

Podmiot jest zatem w stanie sprawdzić się w działaniu, wykazać się i posłużyć się własnymi zdolnościami i sprawnościami czy umiejętnościami dla dokonania czegoś, czyli może stać się autorem własnych poczynań. Problemem

---

K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 26; L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 24–36; A.-H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990; J. Makselon, *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990, s. 161–164.

<sup>18</sup> Zob. L. Jeleńska, dz. cyt., s. 19.

<sup>19</sup> Zob. tamże, s. 19–20.



pozostaje jednak, jak przyjąć mu w tym z pomocą i kiedy taka pomoc powinna wystąpić. To pytanie wynika ze świadomości, że tego rodzaju pomoc jest nieodzowna w procesie wychowawczym. Uznając zatem za podstawową własną, osobową i indywidualną aktywność wychowanka jako podmiotu, zauważamy wielorakie możliwości jego działania, w zależności od motywów i oddziałujących na niego wpływów, czynników czy bodźców<sup>20</sup>.

Zarówno wpływy świadome, jak i te nieświadome przenikają do wnętrza człowieka i kodują się w podświadomości, aby w konkretnych, sprzyjających momentach uzewnętrznić się. W tym sensie Jeleńska włącza do wychowania to wszystko, co przekształca się w wewnętrzne motywy w psychice wychowanka, co zostaje przyjęte jako własne, słuszne lub konieczne, pozwalając wychowankowi na postępowanie zgodne z normami środowiska. Dokonywałoby się w ten sposób swoiste zaszczepienie jednostce «drugiej natury», o czym wraz z J. J. Rousseau i G. Herderem możemy stwierdzić jako o «drugich urodzinach», w których jednostka wpisuje się w swoją kulturę, swoją społeczność i w całe życie społeczne, w zwyczaje, obyczajowość, wartości i cele – te jednak są odbierane przez każdego na swój sposób i wyrażają się w działaniu, o którym Jeleńska stwierdza: „Jasne pojęcia służą do mówienia, lecz działamy zazwyczaj poprzez nieprześwietlone, mgliste. One życiem władną”<sup>21</sup>.

Współcześnie te podejścia są dopełniane przez teorie podejmujące problematykę interakcji i zagadnienia związane z budowaniem własnej «tożsamości», która oznacza «efekt pewnej interpretacji», w której każdy rozumie spójność działania i jedność własnej osoby jako «on sam» i jako «swoją własną» usiłuje konstytuować i utrzymać. W takiej interpretacji znajdują się własne przekonania o tym, kim jestem, są też idealne standardy dotyczące tego, kim chciałbym być, również preferencje motywacyjne, a także poczucie własnej wartości itp.

«Tożsamość» każdego pojedynczego człowieka posiada zawsze charakter społeczny – «jest ona przekazywana przez społeczność», powstaje w relacjach międzyludzkich, a nie w jakiejś autonomicznej autorefleksji. Człowiekowi jest dany jedynie otaczający go świat. Reszta jest mu pośredniczona w przekazie. Dzięki temu przekazowi człowiek uczy się zauważać różne aspekty i różnicować jakość doświadczeń związanych z życiem społecznym, jak chociażby zauważać różnice między wspomnianą wyżej «wspólnotowością» i «społecznością» – także bardzo istotnymi w budowaniu «własnej tożsamości». Nie chodziłoby tutaj jednak o jakieś spotkanie zwykłych podmiotów, lecz dziecko spotyka w dorosłych ludzi posiadających już pewne uformowane własne «Ja», spotyka ich własną tożsamość. Spotykając się natomiast z ukształtowaną tożsamością swoich rodziców, interpretuje ją i również kształtuje w sobie swoją własną tożsamość<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Zob. L. Secco, dz. cyt., s. 96–97.

<sup>21</sup> Zob. L. Jeleńska, dz. cyt., s. 38.

<sup>22</sup> Ch. N. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, New York 1964; G. H. Mead, *Warfare: An invention – not a biological necessity*, Stewart 1964.

Bardzo wartościowe i pomocne mogą być ustalenia poczynione przez Erika H. Eriksona, który wyróżnia «tożsamość osobową» i «Ja-tożsamość». «Tożsamość osobowa» byłaby oparta na przeżywaniu i doświadczaniu własnej stałości, pewnej ciągłości w czasie i przyjęciu za prawdę, że także inni tę ciągłość i stałość rozpoznają.

Z kolei «Ja-tożsamość» oznacza powstałą pewność i przekonanie, że w syntetyzującej metodzie funkcjonowania naszego «Ja» panuje zasada równości i ciągłości. Oznacza ona pewną stałość we wszelkich zmiennościach i przeciwnościach, które przeżywamy i w których się potwierdzamy oraz sprawdzamy. «Ja» świadczy tutaj wysiłek analizowania i syntetyzowania tego wszystkiego, z czym ma do czynienia – w sensie kantowskiego rozumienia syntetycznej jedności całej apercypcji, wyrażanej i przeżywanej w zjawisku: «myślę»<sup>23</sup>.

Dochodzimy w ten sposób do «Ja-tożsamości» ujmowanej w sensie bycia świadomym absolutnej jedyności, do relacji typu «Ja–jestem–Ja–doświadczam». Może być ona, według D. J. de Levita, tak egzemplifikowana: „Siedząc w tak-sówce z moją mamą nagle zauważyłem, nagle stało się dla mnie jasne, że ja jestem ja, a ona nią”<sup>24</sup>. Nagle zatem pojawiła się świadomość własnej tożsamości, ale również pewnej absolutnej zdolności jej rozróżnienia. Od innych reprezentacji «Ja–świadomość» wyróżnia się tym, że jest nieokreślona, że oddziela się przez negację innych: «inni – to nie ja».

Co zatem odróżnia mnie od ciebie? Nie jesteśmy od siebie całkowicie odmienni, a jednocześnie nie jesteśmy tym samym. Jest to swoisty paradoks naszego «Ja»: absolutna niemożność wyróżnienia «Mnie» przy absolutnym zróżnicowaniu «Ja» i «Ty». «Ja» nie jestem przechodni, nie jestem przenoszalny, nie jestem częściowy, nie jestem redukowalny.

Wydzielić z tego można również «świadomość tożsamości pewnego stanowiska», własnych postaw, «jakie przyjmuję w grupie», których w relacjach z innymi jestem świadomy – «moja społeczna (grupy, zawodowa) tożsamość».

Georges J. McCall i J. L. Simmons osadzają całą podstawę bycia z innymi na «konceptji tożsamości–roli». Interakcja w życiu społecznym nie wynikałaby, ich zdaniem, z norm i dyspozycji, lecz odwrotnie, całość interakcji ustalałaby uwarunkowania, w jakich byłoby przekazywane to, co oznaczają wspólne oczekiwania i do jakich alternatywnych form działania miałyby one prowadzić. Tutaj nie wystarczy «społeczna pozycja», aby wyróżnić «postawę–rolę», gdyż «wymagania takiej pozycji» są filtrowane i odpowiednio modyfikowane przez charakter lub własny obraz samego siebie. Według tychże autorów, tożsamość roli akcentuje i wyraża określoną reprezentację wydobywaną jakby z siebie, z mojego wyobrażenia o tym, jaką postawę chciałbym wyrazić lub przyjąć<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> E. H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. 1973.

<sup>24</sup> D. J. De Levita, *Der Begriff der Identität*, Frankfurt a. M. 1971, s. 201.

<sup>25</sup> G. J. McCall, J. L. Simmons, *Identität und Interaktion*, Düsseldorf 1974, s. 89.

Z tym bardzo ściśle łączy się «świadomość siebie», czyli uświadomienie sobie tego, że ja jestem «w sensie indywidualności», to znaczy niepowtarzalnej kombinacji różnych stwierdzeń i ustaleń. Również to przeżycie samego siebie wiąże się treściowo z namysłem i refleksją, czyli z jakąś refleksyjnością społecznych interpretacji. Tutaj wyłania się zwłaszcza «samourzeczywistnianie» i «samoaktywność». Tożsamość, jaką wypowiadam, potwierdza się następnie w sytuacjach wytrwania i w ubogacaniu siebie, a następnie w możliwości wyrażania siebie.

Od tego wszystkiego musimy oddzielić jeszcze «tożsamość, jaką chcę osiągnąć z innymi lub z pewną grupą», czyli tak zwaną «tożsamość społeczną», aby następnie i jednocześnie od tej tożsamości się wyróżnić w ramach obrony własnej autonomii<sup>26</sup>.

Dla Jürgena Habermasa «osobowa tożsamość» wyraża się w jedności niepowtarzalnej historii mojego życia, natomiast «społeczna tożsamość» – w przynależności jednostki do różnych grup, z którymi jesteśmy w relacji. «Osobowa tożsamość» zapewniałaby wertykalnie spójność więzi życiowych, «społeczna tożsamość» zapewniałaby natomiast horyzontalne wypełnienie wymagań określonego systemu ról, które przynależą każdemu. «Ja-tożsamość» byłaby zatem wypadkową społecznej i osobowej tożsamości – jest to zdolność odbudowywania i przewycięzania stałych napięć, związanych z różnymi interpretacjami. Taką tożsamość osiąga jednostka, o ile potrafi akceptować oczekiwania innych i je zauważać, a jednocześnie od nich się dystansować i ukazywać własną tożsamość. Ta tożsamość podlegałaby ciągłym zmianom pod wpływem interakcji<sup>27</sup>.

Czasy współczesne ze swoją charakterystyczną skłonnością do koncentrowania uwagi na stanowisku antropocentryzmu szczególnie zaznaczyły się poszukiwaniem uzasadnień działania opartego na podmiotowości i z niej wynikającego. Łączyło się z tym propagowanie stanowiska świeckości podstaw moralnych i wewnętrzności norm etycznych. Śledząc rozwój myślenia Kanta, możemy zauważać wyodrębnianie się idei autonomii działania moralnego, która stoi na stanowisku, że człowiek jest prawem dla samego siebie i znajduje w samym sobie, w swojej wewnętrzności wszelkie racje i miarę własnego działania<sup>28</sup>.

Zaczęły pojawiać się stwierdzenia, że dobra wola człowieka stawałaby się źródłem moralności i wzywałaby na sposób nieodwołalnego imperatywu do odpowiedniego działania. Tutaj w istocie możemy widzieć ujęcie samej istoty kategorii «autonomii». Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabiera idea «autonomii».

Największy wpływ na rozumienie idei autonomii wywarł I. Kant. Według niego, «dobro» odkrywamy, odwołując się jedynie do wolnej woli lub do racjo-

<sup>26</sup> Zob. T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Białystok 2001.

<sup>27</sup> Zob. R. Döbert, J. Habermas (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs*, Köln 1977; zob. także L. Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart 1973, s. 208.

<sup>28</sup> Zob. C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma 1986, s. 34.

nalności (rozumowania) jednostki (podmiotu). Dobrze jest to, co jest wyprowadzane jedynie z prawa moralnego, które daje się zachowywać bez uwarunkowań typu: «jeśli» lub «ale». Jest to tak zwany «imperatyw kategorialny», w przeciwieństwie do «imperatywu hipotetycznego» (np. jeśli chcesz uzyskać nagrodę, musisz zachowywać moralne prawo). Wola natomiast, zdaniem Kanta, znajduje swoje prawo według pewnej ogólnej formuły (w której Kant usiłuje bliżej określić kategorialny imperatyw): „Postępuj tak, aby maksymie twojego chcenia można było jednocześnie nadać znaczenie ogólnego prawa” (*Kritik der praktischen Vernunft*, § 7). Podstawową normą staje się zatem: chcieć zawsze tego, czego chcą wszyscy tak samo jak ja. Zwracanie uwagi natomiast na nagrodę lub karę, lub też na innych ludzi lub Boga, mogłoby czystą i dobrą wolę jedynie uciskać i musi doprowadzać do heteronomii, która według Kanta, wyklucza prawdziwie moralne działanie.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wychowywanie wychowanka do autonomicznego działania i myślenia. W ramach zaś działalności wychowawczej zauważamy ustawiczną oscylację pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony mamy dążenia człowieka do szczęśliwości i temu ma służyć także odpowiednie działanie (możemy tu mówić o «etyce autorealizacji»), z drugiej zaś strony zauważamy dążenie do zaistnienia w relacjach, do występowania w określony sposób i do działania zgodnego z pewnymi normami (możemy wówczas mówić o «etyce powinnościowej»)<sup>29</sup>.

W pierwszej opcji nadaje się szczególne uprzywilejowanie potrzebom tego, co podmiotowe, spontaniczności, wewnętrzności i jednostkowości sądów i działania moralnego. W drugiej zaś opcji nadawane jest szczególne uprzywilejowanie dla tego, co obiektywne, idealne, racjonalne, społeczne i publiczne.

Tak zatem nie tyle jakieś prawo lub zbiór ideałów zewnętrznych, którym miałyby się podporządkować wolna wola, aby była uznana za właściwą i dobrą (heteronomia), lecz stan dobra i odpowiedniości ma wola już w sobie samej.

W podmiocie dostrzega się zbiór energii wzajemnie ze sobą powiązanych i wyjaśnianych jako działanie sił natury, porzucając w ten sposób także jakąkolwiek rangę bytów. W ten sposób wkraczamy jednak w koncepcję biernego podmiotu, który tak naprawdę nie powinien podejmować żadnej inicjatywy, lecz po prostu trwać w stanie podyktowanym przez jego możliwości odczytywane jedynie naturalnie<sup>30</sup>.

Odrzucenie zwłaszcza aspektów religijnych czy duchowych, przy sprowadzeniu wszystkiego do wymiaru materialnego, sprowadza także całe wychowanie do jakiegoś splotu sił, efektu pewnych czynników. Wychowanie może czy też powinno działać się, stawać się aktywne w całej rozciągłości występowania między wychowawcą a wychowankiem, gdzie wychowawca powinien być ak-

<sup>29</sup> Zob. A. Plè, *Per dovere o per piacere? Da una morale colpevolizzante ad una morale liberatrice*, Torino 1984.

<sup>30</sup> Zob. L. Secco, dz. cyt., s. 99–100.

tywny, aby czynić aktywnym wychowanka, ale w istocie jest to jedynie aktywny wychowawca nad biernością wychowanka.

Logiczny staje się następujący wywód: nie można pozostawiać podmiotowi samemu sobie, gdyż nie może on działać, czynić doświadczeń, ani też nie można poddać się oczekiwaniu jakiegś dowolności. Mnożą się także dążenia do czynienia pozorów aktywności wokół wychowanka i uaktywniania samego wychowanka przez mówienie o energiach, inklinacjach, skłonnościach, potrzebach wychowanka oraz o metodach, poziomach, programach najbardziej odpowiednich dla ożywienia aktywności wychowawczej, ale jednocześnie w rezultacie uśmiercające bardziej żywotne autentyczne człowieczeństwo, bardziej bliskie jednostkom<sup>31</sup>.

### **The subjectivity – his signification and value in the christian pedagogy (Summary)**

The paper shows the problem of the subjectivity as the value introduced with the Christianity (one from many others) and is showing the education as one of the possibilities to helping the pupil to arriving to the ability: to be the author of his own acting and to be only one responsible for this activity. The subjectivity can be understand in different ways: as a value static or dynamic, as value functional and potential, and also as *the initial subjectivity* (given to each human been) and *the final subjectivity* (some time as a result of long life work and purpose of education and also the goal of work on his self).

The subjectivity must and can be educated and it can be the principal purpose of the educators Work – to promote the work on his self. L. Jeleńska to this task rank the incrementing in the conscience of the pupil some values inspiring him in his action. There are three task to fuelling in this direction: 1) bringing to the child some values; 2) producing the possibilities of self education; 3) reinforcing the possibilities to manage one self.

---

<sup>31</sup> Zob. L. Secco, dz. cyt., s. 100–101.