

LUCYNA DZIACZKOWSKA

CZYN JAKO ZASADA ORGANIZUJĄCA
ROZUMIENIE KATEGORII PODMIOTU I PODMIOTOWOŚCI
W PEDAGOGICE*

I. INTEGRALNY CHARAKTER POZNANIA PEDAGOGICZNEGO

Istotne właściwości poznania pedagogicznego wymagają realizacji zadania, które można uznać z jednej strony za konieczne do podjęcia, a z drugiej za niemożliwe do pełnego wykonania. Specyficzny charakter badań pedagogicznych, podkreślany w przeszłości i współcześnie przez wielu reprezentantów tej dyscypliny, wynika z zamiaru ogarnięcia wysiłkami poznawczymi całej rzeczywistości wychowawczej wraz z jej złożonymi uwarunkowaniami¹. Zamiar ten wpisuje się w realistyczne podejście pedagogów do badania człowieka, który jako uczestnik wychowania istnieje i działa w złożoności uwarunkowań, a równocześnie sam prezentuje się jako dynamiczna złożoność,

Dr hab. LUCYNA DZIACZKOWSKA, prof. KUL – kierownik Katedry Filozofii Wychowania, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 30-950 Lublin; e-mail: lucyna.dziaczkowska@kul.lublin.pl

* Rozwinięcie rozważań znajdujących się w niniejszym artykule znajdzie Czytelnik w książce: L. G ó r s k a, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008.

¹ Zob. np. K. S o ś n i c k i, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 26-27; D. K u b i n o w s k i, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 178; M. N o w a k, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a praktycznością*, w: *Metodologia*, s. 166.

niesprowadzalna do wyabstrahowanych cząstek własnego jestestwa. Pedagogika podejmując swoje fundamentalne zadanie poznawcze – ogarnięcia i zgłębienia integralnego charakteru wychowania i związanego z nim człowieczeństwa – wyróżnia się spośród innych subdyscyplin naukowych, które również prowadzą badania nad rzeczywistością wychowawczą, ale czynią to w wymiarze fragmentarycznym – przez pryzmat właściwego dla siebie przedmiotu zainteresowań – na przykład przez pryzmat ludzkiej psychiki, uwarunkowań społecznych czy kulturowych, skazując się tym samym na oddawanie zredukowanego obrazu badanej rzeczywistości².

Poznanie cząstkowe, które ma miejsce w obszarze owych subdyscyplin, przynosi ważne korzyści naukowe i praktyczne. Jest to bowiem poznanie specjalistyczne, oświetlające głęboko pewien wycinek egzystencji człowieka. Takie poznanie może być pomocne w procesie badań podejmowanych przez pedagogikę. Chcąc jednak pozyskać najbliższy prawdy wizerunek rzeczywistości wychowawczej, należy zdobyć się na wysiłek uchwycenia jej złożoności, która odbiega od prostej sumy poszczególnych jej składników. Zsumowanie wyników badań innych dyscyplin naukowych zajmujących się poznawaniem różnych aspektów wychowania, nie zapewnia głębi poznania całej jego rzeczywistości, nie tworzy też pedagogiki. Taki zabieg nie tylko pozbawia pedagogikę autonomii, ale przede wszystkim oddala ją od realnego obrazu poznawanego przedmiotu³.

Zadanie całościowego – integralnego – ujęcia rzeczywistości wychowawczej i jej uczestników jest jednak niezwykle trudne w realizacji. Jego wykonywanie naraża badacza na pułapki powierzchowności i ogólnikowości. Mimo to nie należy rezygnować z poznawczych ambicji pedagogiki, gdyż są one uzasadnione realnymi potrzebami człowieka, który istnieje i działa jako organizm złożony, nieredukowalny do swoich pojedynczych elementów. Posłużmy się tu analogią do medycyny, która poprzez niektórych swoich reprezentantów dostrzega, iż chory potrzebuje nie tylko i nie tyle specjalistów od dysfunkcji poszczególnych organów, ale lekarza od całego człowieka – dlatego podkreśla rangę medycyny holistycznej, która ma ambicje szukania dróg wspomagania ogólnej kondycji zdrowotnej jednostki, zamiast jedynie sposobów ograniczonej interwencji w pracę wyizolowanych fragmentów jej psychofizyczności. Można założyć, że zadanie całościowego ujęcia wychowania – stawiane pedagogice (choć nie zawsze podejmowane przez wszystkich peda-

² S o ś n i c k i, *Istota i cele*, s. 26-27.

³ Por. tamże, s. 27.

gogów) – również otwiera drogę ku wiedzy służącej wspieraniu uczestników tego procesu w całokształcie ich rozwoju (a nie tylko w zakresie wybranych dyspozycji), w twórczym ich zaangażowaniu we wszystkie obszary ludzkiej egzystencji na miarę posiadanych, zdobywanych i doskonalonych umiejętności. Nie chodzi tu jednak o szukanie możliwości tzw. wszechstronnego rozwoju, który prowadziłby do kształtowania swoistych „omnibusów” pozbawionych jednak kompetencji specjalistycznych, ale przede wszystkim o prowadzenie badań nad realnymi szansami pomocy człowiekowi w rozwoju integralnym. Realizacja zasady integralności w wychowaniu może być gwarantem wzrastania jednostki zgodnie z jej potencjałem i procesem twórczej samorealizacji, jednocześnie koreluje ona z interesem społecznym, gdyż jednostka, która podlega takiemu procesowi wzrostu, może uczestniczyć w życiu grup i wspólnot ludzkich w sposób najlepszy, na jaki ją stać – oferując innym swoją wyjątkowość i niepowtarzalność.

II. SPECYFIKA POZNANIA PEDAGOGICZNEGO JAKO WYZNACZNIK BADAŃ NAD KATEGORIAMI PODMIOTU I PODMIOTOWOŚCI

Zapominanie o tym szczególnym zadaniu pedagogiki, jakim jest badanie warunków i procesu integralnego rozwoju uczestników wychowania, prowadzi – o czym już wcześniej była mowa – do zamazywania tożsamości tej dyscypliny. Przede wszystkim jednak zagraża realistycznemu ujmowaniu człowieka jako uczestnika rzeczywistości wychowawczej. Pociąga za sobą mocno uproszczone i zredukowane jego wizerunki. Dlatego należy nieustannie ponawiać postulat integralnego ujęcia człowieczeństwa i wychowania przy badaniu każdej problematyki pedagogicznej. Dotyczy to również zagadnienia dyskursu toczącego się wokół poruszanych w tym artykule kwestii, związanych z kategoriami podmiotu i podmiotowości. Znaczenie obu kategorii w pedagogice bywa przejmowane z filozofii, socjologii czy psychologii, a także z mowy potocznej, bez nawiązania do specyfiki poznania pedagogicznego. Tymczasem istniejąca w naukach o człowieku różnorodność koncepcji podmiotu i podmiotowości wskazuje przede wszystkim na brak zgodności w ich rozumieniu pomiędzy poszczególnymi autorami. Dowodzi to, iż różne są zasady organizujące to rozumienie. Dla pedagoga (zarówno teoretyka, jak i praktyka) wynika z tego konieczność krytycznej oceny poszczególnych propozycji pod kątem zastosowania ich w analizie całej rzeczywistości wychowawczej, ale również

pod kątem konstruktywnego wykorzystania zdobytej w ten sposób wiedzy w procesie dynamizowania rozwoju uczestników wychowania.

Wiele koncepcji rozumienia ludzkiego podmiotu, pomijających konieczne w pedagogice osadzenie go w perspektywie złożoności wychowania i człowieczeństwa, redukuje ów podmiot do wybranych części ludzkiego istnienia i działania, jednocześnie czyniąc z nich „niepodzielnych władców” aktywności człowieka. Przykładowo:

– Identyfikacja podmiotu z „ja” prowadzi niekiedy do zjawiska nadwartościowania owego „ja” – uczynienia z niego pana ponad wszelkim „innym”. To właśnie tak ujęty podmiot czyni się winnym za totalitaryzmy w postaci komunizmu i faszystów, u podłoża których był kult jednostki⁴.

– Utożsamianie podmiotu ze świadomością kryje w sobie niebezpieczeństwo absolutyzacji świadomości, pojmowania człowieka jako istoty subiektywistycznej, która jest skazana na dyktat swojej „czystej” świadomości, a nie istoty subiektywnej, dla której świadomość jest ważnym, ale tylko jednym z aspektów jej doświadczenia⁵.

– Ograniczenie wizerunku ludzkiego podmiotu do wysiłku woli naraża każdego, kto próbuje taki wizerunek urzeczywistnić w swoim życiu na cierpienia człowieka epoki wiktoriańskiej, który blokował świadomość swoich pragnień, nie próbując ich włączyć w linię swojego działania, czyniąc to ostatnie nieautentycznym⁶.

– Koncepcja podmiotu nieświadomości, związana z rozwojem myśli psychoanalitycznej, przyniosła humanistom świadomość wagi tej psychicznej właściwości dla rozwoju człowieka. Niemniej jednak sprowadzenie ludzkiego podmiotu jedynie do sfery nieświadomości każe widzieć w człowieku istotę zredukowaną do bezrefleksyjnej maszyny, pozbawioną świadomego sprawstwa i odpowiedzialności za własne działanie.

– Realizacja wizerunku, w którym nastąpiło utożsamienie podmiotu z emocjonalną sferą osobowości, niesie ze sobą niebezpieczeństwo dyktatury uczuć izolowanych od refleksyjności czy woli człowieka, dominacji tych osób, które

⁴ W. W e l s c h, *Ku jakiemu podmiotowi – dla jakiego innego?*, w: *Schelling a pojęcie subiektywności*, red. M. Czarnowska, J. Kopania, tłum. K. Krzemień, Białystok 1991, s. 94-95.

⁵ K. W o j t y ł a, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 105-106.

⁶ R. M a y, *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Poznań 1998, s. 218, 251-252.

potrafią głośno domagać się zaspokojenia swojego głodu emocjonalnego, nie licząc się z potrzebami innych osób w tym zakresie⁷.

– Koncepcja podmiotu jako sprawcy, w której samo sprawstwo jest rozumiane jako każda uzewnętrzniona aktywność jednostki, każe rozpoznawać ludzką podmiotowość w zachowaniach bezmyślnych aktywistów, ograniczających się do konformistycznego, czy – co najwyżej – konwencjonalnego sposobu funkcjonowania w społeczeństwie⁸.

Przywołane przykłady ujęcia podmiotu dowodzą istnienia zagrożenia w postaci redukcyjnego ujęcia człowieczeństwa. Nie znaczy to, że nie mogą być one przydatne w badaniach pedagogicznych. Muszą po prostu (jeśli pedagogzy chcą uniknąć pułapki redukcjonizmu) być włączane w proces poznania całego życia uczestnika wychowania i związanej z nim rzeczywistości w wymiarze holistycznym. Szczególnie użytecznym narzędziem analitycznym dla pedagogów podejmujących problematykę podmiotowości stają się jednak – ze względu na specyfikę poznania w badaniach pedagogicznych – te koncepcje podmiotu, które uciekają od redukcyjnych ujęć człowieczeństwa, mają ambicje ukazania jego złożonego, realistycznego obrazu.

III. KONCEPCJA PODMIOTU DYNAMICZNEGO AUTORSTWA KAROLA WOJTYŁY JAKO OFERTA NIEREDUKCYJNEGO UJĘCIA CZŁOWIECZEŃSTWA

1. DYNAMICZNA STRUKTURA LUDZKIEGO PODMIOTU

Godnym uwagi przykładem takiej koncepcji jest propozycja Karola Wojtyły – ujęcia osoby ludzkiej jako *p o d m i o t u d y n a m i c z n e g o*. Człowiek jako ów podmiot łączy w sobie dwie zasadnicze siły: dynamizm *p o d m i o t o w o ś c i p r z e ż y c i o w e j* – dziania się czegoś w człowieku, oraz dynamizm działania, który odsłania rzeczywistość *p o d m i o t o w o ś c i o s o b o w e j*. Punktem odniesienia dla owego podmiotu dynamicznego jest *suppositum* – podmiot w znaczeniu ontycznym, czyli

⁷ Por. S. R u c i ń s k i, *Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki Schoenebecka)*, w: *Podmiotowość w wychowaniu*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999, s. 313-318.

⁸ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 104-107.

dający się wyodrębnić byt, będący podstawą istnienia i działania osoby ludzkiej⁹. *Suppositum* pozwala człowiekowi przejść od stanu możności (potencjalności) do stanu twórczej aktualizacji siebie. Te twórcze akty mają miejsce właśnie w strukturach podmiotu dynamicznego: w obszarze działania człowieka i w obszarze „dziania się czegoś w człowieku”¹⁰.

Wymienione dynamizmy są wewnętrznymi siłami człowieka: działanie będące „dynamiczną aktywnością” wiąże się ze sprawczością (kreowaną świadomością i odpowiedzialnością), „dzianie się czegoś w człowieku” jest swoistą „dynamiczną biernością”, wiąże się z podmiotowością (przeżyciową)¹¹. Tę ostatnią siłę należy odróżnić od niepodmiotowej siły – „(coś) dzieje się z człowiekiem”. Mamy z nią do czynienia wtedy, gdy ludzka aktywność poddyktowana jest czynnikami płynącymi z zewnątrz, gdy następuje instrumentalizacja, urzeczowienie człowieka¹². W dynamizmie działania człowiek jest podmiotem aktywnym, jest inicjatorem i świadomym sprawcą czynów. W dynamizmie „dziania się czegoś w człowieku” jednostka nie jest sprawcą swojej wewnętrznej dynamiki, ale przeżywając ją, jest podmiotem biernym¹³. Zachowując z tą dynamiką kontakt poznawczy, włącza ją w sferę własnego doświadczenia¹⁴.

2. CZYN JAKO RZECZYWISTOŚĆ INTEGRUJĄCA LUDZKĄ PODMIOTOWOŚĆ

Oba dynamizmy, choć istotowo bardzo różne, są ze sobą integralnie związane, wzajemnie się warunkują i dopełniają. Ich relacje ujawniają się najbardziej w obszarze czynu, bowiem „gdy »działam«, wówczas już cały jestem w moim działaniu”¹⁵. Uczynnienia właściwe dla sfery somatyczno-wegetatywnej oraz psychoemotywniej, związane z dynamizmem „dziania się czegoś w człowieku”, stanowią bezsporny współczynnik ludzkiego działania, a jednocześnie „ten, kto działa, kto spełnia czyny – człowiek – jest równocześnie dynamicznym podmiotem wszystkiego, co w nim się dzieje, zarówno w warstwie emotywniej jak i wegetatywnej, zarówno w sposób uświada-

⁹ W o j t y ł a, *Osoba i czyn*, s. 93.

¹⁰ Tamże, s. 122-123.

¹¹ Tamże, s. 116.

¹² Tamże, s. 112.

¹³ Tamże, s. 116-118.

¹⁴ Tamże, s. 52.

¹⁵ Tamże, s. 117.

miany, jak i nieuświadomialny. Jest to podmiot jeden i ten sam – podmiot, który w całości jest osobą, »kimś« [...]»¹⁶.

Czyn jest zatem wyrazem zespolenia zróżnicowanych sił ludzkiego podmiotu dynamicznego. Jest też owocem indywidualnego wysiłku człowieka, związanego z wolą – władzą, dzięki której osoba ludzka jest „panem siebie”. Wola wyraża wolność i nieprzekazywalność osoby ludzkiej. Właściwości te dają znać o sobie w życiu codziennym, między innymi w procesie wychowania, kiedy ktoś, mając na uwadze jakieś dobro, bardzo chce, by inny chciał tego samego i doznaje zawodu, gdy tak się nie dzieje. Tymczasem „nikt nie może podstawić swojego aktu woli za mój”¹⁷.

Podstawową funkcją woli staje się samostanowienie osoby. Wola przenosi człowieka w obszar moralności. Jej dynamika wiąże się nieodłącznie z samowiedzą człowieka, a także z całą jego wiedzą o rzeczywistości – w tym wiedzą o wartościach i normach jako o możliwych wektorach działania. Czyn jako świadome działanie ukierunkowany jest na pewną wybraną wartość. Wartość, która wyraża aksjologiczną prawdę – „prawdę o dobru”¹⁸, jakie niesie ze sobą określony przedmiot. Wybór dokonuje się w specyficznej sytuacji „napięcia pomiędzy wolą jako władzą samostanowienia, władzą świadomego rozstrzygnięcia a potencjalnością ciała, emotywnością i popędowością”¹⁹.

Wolność woli nie jest bezwzględna. Zależy ona od przeżywanej przez człowieka w sumieniu prawdy o dobru niesionym przez poznawane przedmioty. Sumienie jest tu rozumiane jako „swoisty wysiłek osoby, zmierzający do ujęcia prawdy”. Na gruncie sumienia człowiek doświadcza przejścia od przeżycia prawdziwości do rzeczywistości normatywnej – z tego, iż coś jest dobre wynika, iż powinno być to realizowane. Wraz z określeniem powinności budzi się podmiotowa odpowiedzialność, oddaje ją relacja „powiniennem–odpowiadam”. Odpowiedzialność ta jest odpowiedzialnością za wartość przedmiotu, któremu jest ona przypisywana. W toku działania rodzi się też odpowiedzialność za własne „ja”, która jest z kolei odpowiedzialnością za podmiot – sprawcę czynu²⁰. W czynie dokonuje się integracja obu rodzajów odpowiedzialności, które tworzą całokształt odpowiedzialności moralnej.

¹⁶ Tamże, s. 138-139.

¹⁷ Tamże, s. 26.

¹⁸ Tamże, s. 187.

¹⁹ Tamże, s. 169.

²⁰ Tamże, s. 195-214.

Trzeba tu jednak zaakcentować jeszcze jeden aspekt odpowiedzialności, który związany jest z tym, iż człowiek działa w świecie osób, jest pomiędzy osobami. Tym aspektem jest „odpowiedzialność przed” – przed osobą, w tym także – przed samym sobą²¹.

Podjęmowany odpowiedzialnie czyn naznaczony jest wartością moralną. Wartości moralne są urzeczywistniane w czynie. W jego obszarze przestają być pustymi hipostazami. Nie są zatrzymane na poziomie emocjonalno-poznawczego przeżycia. Wartości o tyle istnieją, o ile zostają urzeczywistnione przez człowieka. Człowiek jako osobowy podmiot jest w czynie realnym sprawcą wartości²². Ze względu na wartość moralną, o czynie można powiedzieć, że jest dobry lub zły. Człowiek „poprzez moralnie dobre lub złe czyny sam staje się dobry lub zły”²³. Na gruncie czynu osoba ludzka daje innym świadectwo o sobie – „osoba ujawnia się i tłumaczy poprzez czyn, a czyn poprzez osobę”²⁴.

IV. WYCHOWANIE DO CZYNU

1. MORALNOŚĆ INTENCJI JAKO PRZESZKODA W REALIZACJI WYCHOWANIA DO CZYNU

Wychowanie do czynu staje się wyjątkowym wyzwaniem w dzisiejszych czasach. We współczesnej kulturze pojawiają się bowiem wyraźne symptomy lekceważenia czynu. Francuska filozof Chantal Delsol sygnalizuje niepokojące zjawisko rozprzestrzeniania się w społeczeństwach krajów rozwiniętych tzw. moralności intencji. Moralność ta ocenia aktywność człowieka z perspektywy deklarowanej chęci działania – zamierzonych intencji, a nie rzeczywistych owoców tego działania. Przykładem na obecność moralności intencji w przestrzeni życia publicznego jest ocena dwóch wyniszczających ludzkość totalitaryzmów XX wieku: faszyzmu i komunizmu. O ile ten pierwszy spotkał się ze zdecydowanym potępieniem społecznym, z postawieniem wielu jego reprezentantów przed trybunałem sprawiedliwości, z wydaniem na nich surowych

²¹ Tamże, s. 214-215.

²² K. W o j t y ł a, *System etyczny Maxa Schelera jako środek do opracowania etyki chrześcijańskiej*, w: t e n ż e, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 139-140.

²³ W o j t y ł a, *Osoba i czyn*, s. 59-61.

²⁴ Tamże, s. 221-222.

wyroków, a także ze sprzeciwem i odrzuceniem w przestrzeni pisarstwa historycznego oraz publicystyki, o tyle ten drugi jest oceniany raczej bardzo łagodnie. Pomimo to, iż pochłonał miliony ofiar i bezwzględnie łamał życiorysy, niszczył egzystencję wielu rodzin. Stosunkowo niewielu humanistów w porównaniu z liczbą osób zaangażowanych w rozliczanie się z faszyzmem, podjęło się rzetelnej pracy nad gromadzeniem, analizą oraz interpretacją owoców komunizmu. Ci, którzy to zrobili – na przykład autorzy *Czarnej księgi komunizmu*²⁵ – nierzadko spotykali się z publicznym napiętnowaniem, krytyką ze strony naukowców i dziennikarzy²⁶.

Tę trudną do zrozumienia różnicę w osądzie podobnych skutków ludzkiego działania można wyjaśnić zaistnieniem fenomenu moralności intencji: „ten, czyją intencję uznajemy za czystą, jest rozgrzeszony i z góry, i po fakcie, niezależnie od rzeczywistych zbrodni, jakich mógł być inspiratorem albo jakie pokrywał współwinnym milczeniem”²⁷. Intencja uznana za dobrą, czy nawet doskonałą, staje się podstawą oceny ludzkiej aktywności. Działanie nie odgrywa w niej roli. Moralność intencji uczestniczy zatem w grze pozorów, żywi się nimi, zde gustowana jest natomiast niedoskonałą rzeczywistością, ale nie stać jej na realistyczne projekty jej naprawy²⁸.

Ludzki podmiot zanurzony w moralność intencji, nie może być autentyczny – przekonuje Chantal Delsol. Czym jest bowiem jego deklaracja odarta z czynu? Jest oszustwem. Podmiot nieautentyczny ogranicza się jedynie do moralizowania. Przybiera pozy moralne, potrzebuje widzów i słuchaczy, aby zademonstrować dobro, które rzekomo chce urzeczywistnić. Potrafi być przekonujący dla innych, uciekając się do wyrafinowanych technik manipulacji społecznej, zabiegając o reklamę dla siebie. Tymczasem: „Czyn moralny związany z osobistym sumieniem wzdraga się przed reklamą. Moralność, która całkowicie zdaje się na reklamę, nie jest moralnością, nawet jeśli sprawia takie pozory. Stąd sprzeczność epoki, która zaprzeda się pozorowi, a zarazem pasjonuje się etyką”²⁹.

W sytuacji, kiedy znika autentyczność podmiotu i związana z nią odwaga urzeczywistniania wartości w czynie, obficie rodzą się w społeczeństwie

²⁵ S. C o u r t o i s, N. W e r t h, *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, tłum. K. Waker [i in.], Warszawa 1999.

²⁶ C. D e l s o l, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003, s. 117.

²⁷ Tamże, s. 118.

²⁸ Tamże, s. 119.

²⁹ Tamże, s. 120.

postawy faryzejskie. Potrzeba moralności jest bowiem głęboko zakorzeniona w ludziach. Ci, którzy nie mają zamiaru realizować jej w działaniu, pragną „przynajmniej nałożyć na siebie jej płaszcz”³⁰, czyli ubrać się w jej pozory. Można tego dokonać poprzez widowiskowe rozprawianie o moralności, nie angażując przy tym własnej egzystencji dla potwierdzenia głoszonych sądów. Dlatego nieautentyczny podmiot współczesny „dużo mówi i mało działa [...]”. Jest inteligentny i pozbawiony odwagi, jak zdarza się w zgniłych epokach: rosnące w miarę upływu stuleci wyrafinowanie rozwija inteligencję i paraliżuje wolę”³¹. Tak surowo ocenia Delsol tych, którzy uosabiają moralność intencji i przestrzega przed jej społecznymi skutkami. Moralność intencji niszczy bowiem nie tylko autentyczność pojedynczych podmiotów, ale również zrywa więzi pomiędzy członkami społeczeństwa. Wspólnota ludzka łączy się przecież wokół spraw ważnych, a takie mają miejsce przede wszystkim w czynach, a nie w krasomówstwie. Za moralnością intencji nie kryje się, niestety, rzeczywistość świata wspólnego doświadczeniu wielu ludzi – „republika pięknych umysłów nie stanowi świata; myśleć i mówić nie znaczy żyć”³². Jedynie „czyn angażuje jestestwo i kształtuje podmiot” – podmiot autentyczny. Wspólne zaangażowanie w urzeczywistnianie wartości w czynach buduje więź pomiędzy ludźmi³³. Moralność intencji nie stwarza odpowiednich warunków dla budowania trwałych i przyjaznych relacji międzyludzkich.

Diagnoza o upowszechnianiu się moralności intencji, postawiona przez Chantal Delsol, uwrażliwia pedagogów na to, że wychowanie do czynu może dzisiaj spotkać się z wyjątkową niechęcią ze strony społeczeństwa. Dlatego szczególnej wagi nabiera pytanie: Jak wychowywać do czynu? Czynu, który w swojej istocie oddaje autentyczność ludzkiego podmiotu, integruje jego zróżnicowane dynamizmy, pozwala człowiekowi transcendować własne „ja” poza siebie, zakorzeniając go we wspólnocie z innymi osobami i z całym światem.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 121.

2. PODMIOT AUTENTYCZNY JAKO PROMOTOR I UCZESTNIK WYCHOWANIA DO CZYNU

Faryzejska maniera moralizatora, jedynie wypowiadającego intencje, może być zniesiona poprzez świadectwo podmiotu autentycznego. Pisząc o potrzebie takiego podmiotu, Delsol formułuje prostą jego definicję: „Świadek to ktoś, czyjego życia i myśli nie da się rozdzielić”³⁴. Wypowiadane słowa mają dla niego swój ciężar gatunkowy i przekładają się na jego działanie. Dlatego nie wypowiada ich wiele i nie poucza innych z fałszywym namaszczaniem. Świadek „żyje w prawdzie”. Jednocześnie zachowuje autentyczną pokorę wobec siebie i innych, bowiem jest świadom tego, iż pełne urzeczywistnienie wartości moralnych jest dla zwykłego śmiertelnika niemożliwe³⁵.

Podmiot autentyczny to człowiek, który nie zakłada maski fałszu, nie odrywa się od prawdy o sobie i innych, nie odrzuca miłości do drugiej istoty. Romano Guardini tłumaczy istotne niuanse tej kwestii: oderwanie osoby od prawdy nie następuje wtedy, gdy człowiek myli się, a nawet zdarza mu się kłamać, ale wtedy, gdy wyrzeka się prawdy, a swoje życie ukierunkowuje na jej niszczenie. Analogicznie można mówić o innych ważnych wartościach. Szczególną chorobą osoby jest odrzucenie miłości. Jest ona wyjątkowo trudną do urzeczywistnienia cnotą. Człowiek nie traci jednak z nią kontaktu przez zwykłą ułomność w postaci własnego egoizmu, czy nawet nienawiści do drugiej osoby. Odrzucenie miłości ma miejsce, gdy człowiek szydzi z jej „powagi, a życie swoje planuje na wyrachowaniu, przemocy i podstępnie. Wtedy [...] istnienie *człowieka* [przyp. – L. D.] staje się więzieniem. Wszystko się zamyka. Rzeczy zaczynają na niego napierać. Każdy jest dla niego do głębi obcy i wrogi. Znika ostatni argument wyjaśniający sens. Byt przestaje rozkwitać”³⁶. Sposobów podtrzymania tego bytu można wówczas upatrywać jedynie w mechanizmach konformizmu i w dominacji nad słabszymi.

Tymczasem autentyczny podmiot, wiedząc o swoich słabościach, podejmuje wysiłek urzeczywistniania wartości rozpoznawanych w relacji do ludzi – wyprowadzanych z porządku dyskursu społecznego. W procesie tym ryzykuje zawsze poniesieniem porażki. Czyn pozwala mu przekonać się, kim naprawdę jest i staje się dla siebie oraz dla innych. Umożliwia przekształcenie się „ja”

³⁴ Tamże, s. 125.

³⁵ Tamże.

³⁶ R. G u a r d i n i, *Struktura bytu osobowego*, tłum. M. Turowiczowa, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 34-35.

intencjonalnego, swoistego fantomu „ja”, w „ja” realne. Podmiot autentyczny zyskuje wymiar indywidualny i odróżnia się od innych – zyskuje „swoje imię” za sprawą działania, które przeprowadzając człowieka przez wiele prób, buduje jego tożsamość³⁷.

Pedagogiczną propozycją, która koreluje z figurą świadka – podmiotu autentycznego, zdaje się być koncepcja osoby wychowawcy autorstwa Luigi Giussaniego. Giussani widzi potrzebę i konieczność oferowania przez wychowawcę podopiecznemu tzw. hipotezy roboczej – własnej propozycji ujęcia sensu świata, a w tym dobra i zła. Nie może to być jednak propozycja sztywna i zamknięta, uznana za niepodważalny pewnik. Hipotezy owej nie wygłasza się moralizatorsko, ale znajduje ona odzwierciedlenie w działaniu wychowawcy. Ponieważ działanie to zawsze wchodzi w relację z drugim człowiekiem, Giussani uwrażliwia wychowawców na potrzebę zachowania dystansu wobec podopiecznego. Dystans nie oznacza tu izolacji, ale postawę bojaźni wobec drugiej osoby – szacunku dla jej istnienia i działania³⁸. Dostarczając hipotezy roboczej, wychowawca daje wychowankowi punkt odniesienia dla budowania własnej moralności, nie pozostawia go w próżni aksjologicznej. Zawarta w hipotezie propozycja życia jest dla podopiecznego też materiałem do konstruktywnej krytyki – ujmowanej jako nieustanny wysiłek rozumienia świata, owocujący wyborami określonego działania³⁹. Za istotne zadanie wychowawcy Giussani uważa wspieranie wychowanka w budowaniu postawy „konfrontacji zaangażowanej”, która wiąże się z czynnym poszukiwaniem dobra i umacnianiem w działaniu jego zwycięstwa nad złem⁴⁰.

Czy bycie świadkiem przez wychowawcę, dostarczenie przez niego „hipotezy roboczej”, zabezpiecza wysoką jakość wychowania do czynu, jego efektywność? Zapewne nie. W tym przejawia się zresztą swoista wartość i tajemnica podmiotowości człowieka (związana przede wszystkim z nieprzechodnością woli i czynu). Wychowawca jako podmiot działający i wrażliwie otwarty na działanie podopiecznego, powiększa jednak przestrzeń realnej nadziei i uzasadnionego optymizmu pedagogicznego. Czy można bowiem ukształtować w sobie umiejętność urzeczywistniania wartości w swoim życiu, jeśli nie dane nam było zobaczyć żadnego przykładu takiego urzeczywist-

³⁷ Por. D e l s o l, *Esej o człowieku*, s. 126-129.

³⁸ L. G i u s s a n i, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002, s. 14, 132, 143, 151.

³⁹ Tamże, s. 15.

⁴⁰ Tamże, s. 100-101.

niania? Czy można wyuczyć się żyć miłością do innych, jeśli rodzice czy zawodowi wychowawcy nie podejmowali wobec nas autentycznego wysiłku miłości? Choćby te wysiłki były później przedmiotem naszej intensywnej krytyki⁴¹. Nasuwające się tu – jako wielce prawdopodobne – przeczące odpowiedzi na powyższe pytania, przekonują do sformułowania wniosku-hipotezy, iż wychowanie do czynu nieodłącznie wiąże się z czynem samego wychowawcy, z zaistnieniem przez niego jako podmiotu autentycznego – świadka swojego życia.

Wypada jeszcze zapytać: A co z tymi, którzy nie spotkali na drodze swojego życia wychowawców-świadków? Czy mają oni szansę na integralny rozwój? Czy mogą być sprawcami czynów, podmiotami przeżywającymi świadomie własne czyny – otwierające ich na twórczą samorealizację oraz na wspólnotę z innymi ludźmi? Wielu uczestników rzeczywistości wychowawczej, a raczej rzeczywistości pseudowychowawczej, w której zamiast pomocy w rozwoju jednostka doświadcza szczególnych barier rozwojowych (czasem nawet w postaci przestępczej aktywności innych osób, wymierzonej w godność, zagrażającej zdrowiu, a niekiedy też życiu tejże jednostki), przeżywa bolesny dramat własnej egzystencji. Niektórzy dają się złamać takim przeciwnościom losu i poddają się im, przyjmując rolę bezwolnej ofiary. Wielu innych przez całe życie szuka możliwości zemsty na swoich pseudowychowawcach albo bierze odwet za własne krzywdy na innych ludziach – często na własnych dzieciach. Są jednak tacy, którzy doświadczając podobnych krzywd, wchodzą dość pewnie w jakimś momencie swojego życia na ścieżkę rozwoju własnej podmiotowości, integrowania wszystkich wymiarów swojego jestestwa, kroczenia ku dojrzałemu czynowi. Jak to się dzieje? W odpowiedzi na to pytanie na nic się zda szukanie jednoznacznych wyjaśnień. Tu jedynie może pomóc hermeneutyczny wysiłek rozumienia wielości i różnorodności przypadków, które mogą tłumaczyć zaistnienie takich osobliwości wychowawczych. Wysiłek związany z doszukiwaniem się sensu każdego ludzkiego życia i możliwości jego budowania w konkretnej biografii. Zachęcam Czytelnika do owocnych poszukiwań w tej dziedzinie.

Z własnego oglądu i analizy dramatycznych, a jednocześnie pełnych nadziei, historii życia konkretnych osób, mogę wysnuć wniosek, że u podłoża sukcesu w wychodzeniu z niszczących doświadczeń pseudowychowania jest zawsze przeżycie akceptacji i miłości – szczególnej pomocy ze strony innych

⁴¹ C. D e l s o l, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, „Znak” 2 (2005), s. 26.

osób (jednak i tu pojawiają się świadkowie!). Przeżycie, które dodaje jednostce sił do tego, aby zobaczyła w sobie z jednej strony skrzywdzoną istotę, ale z drugiej kogoś zdolnego do walki ze złem doświadczanym we własnym życiu, a w ostateczności zdolnego nawet do przebaczenia własnym wrogom. Zaoferowana przez innych akceptacja i miłość staje się skutecznym czynnikiem dynamizowania osobowej podmiotowości jednostki, stymulującym ku wartościowemu czynowi wówczas, gdy ma moc przekształcenia się w samoakceptację i afirmację własnej osoby – a to już wymaga podjęcia wysiłku samowychowania, bycia dla siebie (i innych) świadkiem własnego życia – ogarnięcia całego siebie w czynnym budowaniu podmiotowych relacji z innymi.

BIBLIOGRAFIA

- C o u r t o i s S., W e r t h N., Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania, tłum. K. Waker [i in.], Warszawa: Prószyński i S-ka 1999.
- C z e r e p a n i a k - W a l c z a k M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego 1994.
- D e l s o l C., Esej o człowieku późnej nowoczesności, tłum. M. Kowalska, Kraków: Wydawnictwo Znak 2003.
- D e l s o l C., Jak dzisiaj przekazywać wartości?, „Znak” 2 (2005).
- G i u s s a n i L., Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii, tłum. A. Surdej, Kielce: Wydawnictwo Jedność 2002.
- G ó r s k a L., Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2008.
- G u a r d i n i R., Struktura bytu osobowego, tłum. M. Turowiczowa, w: Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo WAM 1993, s. 34-35.
- K u b i n o w s k i D., Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna, w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 171-187.
- M a y R., Miłość i wola, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Poznań: Wydawnictwo Rebis 1998.
- N o w a k M., Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a praktycznością, w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,

- red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 145-170.
- R u c i ń s k i S., Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki Schoenebecka), w: Podmiotowość w wychowaniu, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999, s. 308-319.
- S o ś n i c k i K., Istota i cele wychowania, Warszawa: Nasza Księgarnia 1967.
- W e l s c h W., Ku jakiemu podmiotowi – dla jakiego innego?, w: Schelling a pojęcie subiektywności, red. M. Czarnowska, J. Kopania, tłum. K. Krzemień, Białystok; JOLIMEX-POL S.A. 1991, s. 75-96.
- W o j t y ł a K., Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne, Lublin: TN KUL 2000.
- W o j t y ł a K., System etyczny Maxa Schelera jako środek do opracowania etyki chrześcijańskiej, w: t e n ż e, Zagadnienie podmiotu moralności. Lublin: TN KUL 2001, s. 129-145.

ACT AS A PRINCIPLE ORGINISING UNDERSTANDING
OF THE CATEGORY OF SUBJECT AND SUBJECTIVITY IN PEDAGOGY

S u m m a r y

In her article author brings up a popular in the humanities sphere theme of subject and subjectivity. She tries though to show its particularity as regards pedagogy. Pedagogical formulation of this subject-matter particular value comes from the fact that pedagogy is ambitious to conceive the humanity and the upbringing process in integral way. It means that also the categories of subject and subjectivity get the pedagogical dimension when they are not offering services to any conceptions that reduce humanity only to certain dimensions – for instance: consciousness or unconsciousness, spirituality or carnality or else emotions etc. A proposition respecting this integral conceive of humanity is the conception of human person presented by Karol Wojtyła. The category of act is of great importance in it. An act – in the grasp of Wojtyła – surpasses a lot a normal activity, it has a power to spread across both the dynamism of conscious action and the strength of what ‘happens inside’ of a human being. That is the human act which seems to explain a human being and his subjectivity in the best way. The present article tries to substantiate this argument.

Translated by Magdalena Dziaczkowska

Słowa kluczowe: podmiot, podmiotowość, czyn.

Key words: subject, subjectivity, act.