

*Jarosław Horowski**

Toruń

Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej

Termin „podmiotowość” jest jednym z najczęściej używanych we współczesnej pedagogice, a równocześnie bardzo nieokreślonym. Występuje w różnych kontekstach, zmieniając niejednokrotnie sens, co z kolei modyfikuje rozumienie i wartościowanie działań wychowawczych. Zwrócenie uwagi na zagadnienie podmiotowości przy równoczesnym braku jednoznacznego określenia, czym jest podmiotowość i w jaki sposób rozwija się, wprowadza niejednokrotnie zamieszanie w praktykę wychowawczą. Domaganie się zagwarantowania podmiotowości dojrzewającego człowieka w procesie wychowania łączy się bowiem z wyznaczeniem mu – w imię jego podmiotowości – tak rozległej płaszczyzny wolności, że pojawia się niebezpieczeństwo nieosiągnięcia przez wychowanka podmiotowości w okresie dorosłości na skutek uzależnień fizycznych lub bezkrytycznego przyjęcia przypadkowej ideologii i poświęcenia jej własnego życia. Czy podmiotowość jest zatem faktem, czy może należy ją rozważać, formułując teleologię wychowania? Jeżeli jest faktem – czy jest bezwzględna, wynika z faktu bycia człowiekiem, czy może warunkuje ją rozumność i wolność? Jeżeli natomiast jest celem wychowania, to jak do niej prowadzić – które działania wspierają rozwój podmiotowości, a które, wręcz przeciwnie, głosząc troskę o podmiotowość, narażają dojrzewającego człowieka na nieosiągnięcie jej w dorosłym życiu? Jak uzmysławiają powyższe pytania, problem podmiotowości pojawia się na wielu płaszczyznach refleksji pedagogicznej, a jego rozwiązanie nie jest proste, ponieważ wymaga integralnego ujęcia wszystkich zagadnień szczegółowych.

Niniejsze rozważania stanowią próbę wyjaśnienia problemu podmiotowości w oparciu na koncepcjach pedagogicznych, inspirowanych zasadami św. Tomasa z Akwinu. W pierwszych dwóch punktach omówione zostaną: rozumienie

* Dr Jarosław Horowski, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu.

podmiotowości oraz proces rozwoju podmiotowości w aspekcie dojrzewania do działań, w których kierowniczą funkcję pełni rozum. Punkt trzeci stanowić będzie próbę zestawienia tomistycznej koncepcji podmiotowości z pytaniem o podmiotowość, jakie sformułowane jest w świetle filozofii postmodernistycznej, a zwłaszcza też poststrukturalizmu. Przechodząc do pierwszego punktu, chciałbym jedynie zaznaczyć, że nie u wszystkich autorów, których poglądy będą przybliżane, pojawia się termin „podmiotowość”. Związane jest to przede wszystkim ze specyficznym językiem, jakim posługiwali się owi teoretycy wychowania, a nie z niedostrzeżeniem lub zignorowaniem problematyki podmiotowości.

1. Wyjaśnienia terminologiczne

Próba określenia, czym jest podmiotowość w rozumieniu pedagogiki tomistycznej, prowadzi najpierw do stwierdzenia, że tomizm rozwijany był przede wszystkim jako system filozoficzny, a w mniejszym stopniu jako system pedagogiczny. Konsekwencją tego jest zwrócenie uwagi przy definiowaniu podmiotowości na metafizyczny sens bycia podmiotem, a nie na funkcjonalny wymiar tego faktu. W sensie metafizycznym bycie podmiotem jest równoznaczne z byciem człowiekiem (oczywiście, jeżeli rozważamy tylko byty cielesne). Józef Herbut w *Leksykonie filozofii klasycznej* stwierdza na przykład, że podmiotem jest „to, w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś przysługuje; ośrodek aktywności, sprawca aktów poznawczych, wolitywnych, emocjonalnych”¹. Podobny charakter mają wypowiedzi Mieczysława Krąpca, według którego podmiotem jest samodzielnie istniejące „ja”, które stanowi „centrum” czynności „moich”, zarówno wegetatywnych, jak i duchowo-poznawczych, takich jak intelektualne poznanie i chcenie. „Ja” stanowi trwałą fundament dla tych czynności – są one zapodmiotowione w „ja”, czyli ostatecznie istnieją istnieniem „ja”². Również w pismach Karola Wojtyły można odnaleźć określenia podmiotowości bliskie powyżej przytoczonym, na przykład: „człowiek jest – musi być – właśnie owym «pod-miotem», gdyż bez tego całe bytowanie i działanie, które jest nam dane w doświadczeniu jako «jego» bytowanie i działanie, nie mogłoby być «jego» bytowaniem i działaniem”³. We wszystkich ujęciach akcent położony jest na pewien fundament, dzięki któremu można mówić o tożsamości bytu, i to fundament specyficzny, ponieważ zdolny do rozumnej i wolnej aktywności. Zakładają one zatem, że podmiotowość ma charakter metafizyczny.

Implikacją metafizycznego rozumienia podmiotowości jest uznanie za podmiot każdego człowieka, nawet tego, który dopiero został poczęty i nie przejawia

¹ J. Herbut, *Podmiot*, w: tenże (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997, s. 425.

² Por. M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek*, Lublin 2005, s. 126.

³ K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 378.

jeszcze żadnej własnej aktywności, oraz tego, który ze względu na głęboką niepełnosprawność intelektualną nie będzie nigdy w stanie podejmować samodzielnych decyzji. Metafizyczne ujęcie podmiotowości istotne jest przede wszystkim dla etyki, wskazuje bowiem na wyjątkowy status każdego człowieka i sugeruje, że żaden człowiek nie może zostać potraktowany przedmiotowo, nie powinno się chociażby decydować o jego życiu bez jego udziału czy wykorzystywać go instrumentalnie do realizacji własnych celów. Podmiotowość człowieka jest w tym wypadku synonimem jego szczególnej godności, co znajduje między innymi wyraz w prawie do samodzielnego określenia jakości własnej egzystencji. Owo prawo należy również uszanować w procesie wychowania⁴.

W filozofii nowożytnej podmiotowość ujmowana jest zupełnie inaczej niż czyni się to w filozofii klasycznej. O podmiotowości mówi się wówczas, gdy dany byt („ja”) odnosi się poznawczo, dążeniowo, emocjonalnie do jakiegoś przedmiotu lub nawet go tworzy⁵, szczególnie gdy decyduje o własnym losie, osobistym systemie wartości, współuczestniczy w wydarzeniach, które zachodzą w jego przestrzeni życiowej⁶. Podmiotowość rozważana jest zatem w sensie funkcjonalnym i utożsamiana jest ze zdolnością do intencjonalnego odnoszenia się do przedmiotów. Zgodnie z tym ujęciem, nie każdy człowiek jest podmiotem, ponieważ nie każdy jest w stanie odnosić się poznawczo czy dążeniowo do otaczającej go rzeczywistości, wykorzystując władze umysłowe, rozum i wolę. Nie są do tego zdolne ani nienarodzone dzieci, ani osoby głęboko niepełnosprawne intelektualnie.

Ponadto funkcjonalnie rozumiana podmiotowość nie jest cechą osób, które dopiero się rozwijają, poznając świat i podejmując pierwsze decyzje, związane z odniesieniem do otaczającej rzeczywistości. Ich podmiotowość funkcjonalna dopiero dojrzeje wraz z rozwojem rozumu i woli, a proces ten przebiega od podmiotowości inicjalnej, związanej z posiadaniem rozumu i woli, ku podmiotowości finalnej, objawiającej się w zdolności do rozumnego i wolnego decydowania o własnym losie i otaczającej rzeczywistości⁷. Według filozofii nowożytnej podmiotowość jest zatem jedynie możliwością, która może zostać zaktualizowana w rozwoju konkretnego człowieka, wspieranym w procesie wychowania⁸.

⁴ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 304–308.

⁵ Por. J. Herbut, dz. cyt., s. 426.

⁶ Por. A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 36–38; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność. Podmiotowość. Samorealizacji. Tolerancja. Twórczość. Wyobraźnia*, Olsztyn 2001, s. 23–25.

⁷ Por. Z. Markocki, *Nauczyciel wobec podmiotowości w edukacji wolnego społeczeństwa demokratycznego*, w: J. Kwapiszewski (red.), *Wybrane problemy współczesnej edukacji*, Słupsk 2000, s. 81.

⁸ Por. A. Męczkowska, *Podmiot*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 452–453; J. Górniewicz, *Podmiotowość*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 186; T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1993,

Dla pedagogiki istotne są obydwa sensy terminu „podmiotowość”. Metafizyczne ujęcie podmiotowości wpisuje się w refleksję pedagogiczną, ponieważ wychowanie jest między innymi uczeniem odniesienia do osób, a te powinny być traktowane podmiotowo. Co więcej, sam proces wychowania powinien być tak prowadzony, aby uwzględniona została w nim podmiotowość dojrzewającego człowieka. Równocześnie pedagogika jest zainteresowana funkcjonalnym rozumieniem podmiotowości, ponieważ w rozwój człowieka wpisane jest dążenie do decydowania o własnym życiu i otaczającej rzeczywistości, którego przeciwieństwem jest uleganie zmysłowym impulsom czy poddawanie się wpływom innych osób lub grup. Podmiotowość w jej funkcjonalnym wymiarze staje się zatem celem wychowania.

Przyglądając się sensom terminu „podmiotowość”, należy zauważyć, że określa się nim dwie różne rzeczywistości, co może wywoływać nieporozumienia. Zgodnie z sensem metafizycznym, człowiek jest podmiotem. Według ujęcia funkcjonalnego, człowiek staje się podmiotem. Jeżeli przyjrzymy się strukturze bytu ludzkiego w ujęciu filozofii klasycznej, musimy ponadto stwierdzić, że obydwa rodzaje podmiotowości usytuowane są w innych miejscach owej struktury – podmiotowość metafizyczna związana jest z substancjalnością człowieka, natomiast podmiotowość funkcjonalna jest niejako konsekwencją przypadłościowych uzupełnień, ponieważ decyduje o niej poziom rozwoju poszczególnych władz człowieka⁹.

Jak wynika z powyższych rozważań, stosowanie terminu „podmiotowość” bez doprecyzowania, o jaką podmiotowość chodzi, może rodzić nieporozumienia. Aby odróżnić obydwa rodzaje podmiotowości, można zatem zastosować terminy: „podmiotowość metafizyczna” lub „podmiotowość funkcjonalna” (tak jak to uczynił na przykład przytoczony powyżej Józef Herbut), ale mogą je również zastąpić terminy odwołujące się do pojęć substancja i przypadłość, czyli podmiotowość metafizyczna mogłaby zostać nazwana podmiotowością substancjalną, a podmiotowość funkcjonalna podmiotowością przypadłościową. Inną możliwość dają pojęcia „osoba” i „osobowość”. Człowiek jest osobą, posiada

s. 592–593; K. Korzeniowski, *Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*, w: E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między idea a rzeczywistością?*, Bydgoszcz 1999, s. 28–30; J. Sowa, *Podmiotowość w wychowaniu*, w: T. Pilch (red.), dz. cyt., s. 456.

⁹ Zaistniałego problemu nie da się zatem rozwiązać, posługując się tomistycznymi pojęciami aktu i możności. Jeżeli stwierdzilibyśmy, że każdy człowiek jest podmiotem w potencji, natomiast w procesie rozwoju (o ile nie jest on zakłócony) dokonuje się aktualizacja owej potencjalności, to odnosilibyśmy się i tak jedynie do przypadłościowych uzupełnień bytu. W sensie metafizycznym każdy człowiek jest podmiotem w pełni zaktualizowanym, nawet jeżeli jego podmiotowość funkcjonalna nie jest rozwinięta. Pojawiające się w literaturze pedagogicznej terminy „podmiotowość inicjalna” oraz „podmiotowość finalna” odnoszą się także jedynie do przypadłościowych uzupełnień bytu, ponieważ wskazują odpowiednio na potencjał człowieka związany z jego umysłem i na możliwości rozwoju owego potencjału.

więc podmiotowość osobową, natomiast jego osobowość tworzy się w ramach nabywania jakości, które mają charakter przypadłościowy – podmiotowość funkcjonalną czy przypadłościową można by więc nazywać podmiotowością osobowościową¹⁰.

Ponieważ, zgodnie z powyższą charakterystyką, podmiotowość metafizyczna jest faktem, natomiast podmiotowość funkcjonalna rozwija się w cyklu życia, dlatego to głównie podmiotowość funkcjonalna jako jeden z celów wychowania staje się przedmiotem rozważań pedagogicznych. W procesie wychowania zmierza się bowiem do tego, aby człowiek przejął panowanie nad własnym życiem – aby jego działania nie były pochodną uczuciowych impulsów, ale przemyślanych decyzji. W kolejnym punkcie podjęta zostanie zatem próba określenia, jak pedagogika tomistyczna opisuje zagadnienia, które w nowożytnych koncepcjach pedagogicznych nazywane są rozwojem podmiotowości funkcjonalnej (dalsze rozważania będą dotyczyły jedynie podmiotowości funkcjonalnej, dlatego podjęciem „podmiotowość” należy rozumieć podmiotowość funkcjonalną).

2. Rozwój podmiotowości funkcjonalnej w pedagogice tomistycznej, kwestia integracji płaszczyzn: zmysłowej i umysłowej

Podmiotowość funkcjonalna ujawnia się w działaniu. O działaniu można mówić wówczas, gdy człowiek jest zdolny do podejmowania decyzji i wprowadzania ich w życie, w przeciwnym razie coś jedynie dzieje się w jego życiu. Skoro działanie ma być konsekwencją decyzji, a ta, według klasycznej dla tomizmu charakterystyki, jest wynikiem dialogu toczonego między rozumem i wolą¹¹, to podmiotowość funkcjonalna warunkowana jest przez rozwój rozumu i woli człowieka. Nie jest to jednak jedyny warunek podmiotowości. W potocznym doświadczeniu stwierdza się często, że w człowieku istnieją dwa centra aktywności – jedno na poziomie cielesnym, związane z reaktywnością pożądanyczych władz zmysłowych, a drugie na poziomie umysłowym, konstytuowane przez działania

¹⁰ Analogicznie opisywana jest godność. Wskazuje się bowiem na różnice między godnością osobową, wynikającą z faktu bycia człowiekiem, a godnością osobowościową, która związana jest ze sferą ludzkiej moralności. Może ona potwierdzać godność osobową, świadcząc o wielkości danego człowieka, ale może również jej przeczyć, gdy dana osoba rozwija się negatywnie pod względem moralnym. Por. Szostek, *Rola pojęcia godności w etyce*, w: tenże, *Wokół godności, prawdy i miłości: rozważania etyczne*, Lublin 1998, s. 43–61.

¹¹ Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum i oprac. F. W. Bednarski, S. Belch, A. Gałążewski, R. Kostecki, St. Piotrowicz, Londyn 1963–1998, t. 11, cz. I–II, q. 8–17; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2000, s. 103–107; M. A. Krąpiec, *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996, s. 260–261; tenże, *Ja-człowiek...*, s. 247; S. Swieżawski, *Wstęp do kwestii 83*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, Kęty 1998, s. 432–434; M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 169; M. Mróz, *Człowiek w dynamizmie cnoty*, Toruń 2001, s. 235–246.

rozumu i woli¹². Reaktywność władz zmysłowych może być niekiedy na tyle silna, że osąd rozumu i woli nie zostaje uwzględniony w działaniu. Poruszenia władz zmysłowych, nazywane uczuciami, mogą kierować człowieka ku dobrom, które z perspektywy zmysłowej jawią się jako atrakcyjne, mogące w jakimś aspekcie zaspokoić człowieka i dopełnić jego indywidualną lub gatunkową naturę, ale z perspektywy integralnie widzianej, cielesno-duchowej natury ludzkiej są niepożądane. Owe poruszenia mogą wówczas wywoływać konflikt w człowieku. Nawet jeżeli uczucia kierują ku czemuś, co jawi się jako dobro, biorąc pod uwagę człowieka integralnie widzianego, to podążanie za zmysłowymi reakcjami oznacza brak podmiotowości i w jakiś sposób implikuje degradację człowieka. Drugim warunkiem podmiotowości jest zatem integracja cielesno-duchowej natury człowieka w działaniu, tak aby nie istniały w nim dwa, ale jedno centrum aktywności, tworzone przez wszystkie władze, co dzieje się wtedy, gdy uczucia są weryfikowane przez poznanie umysłowe i włączane w proces podejmowania decyzji.

W nurcie pedagogiki, inspirowanym filozofią tomistyczną, powstała teoria, która wskazuje, jak rozwijają się poszczególne władze człowieka i jak odnajdują one harmonię w działaniu. Można więc powiedzieć, że jest to teoria, która wyjaśnia kwestię rozwoju podmiotowości człowieka i wskazuje, jak rozwój podmiotowości może być wspierany w procesie wychowania, choć w owej teorii nie używa się terminu „podmiotowość”. Jest to koncepcja sprawności moralnych, na którą zwracał szczególną uwagę o. Jacek Woroniecki. Uważał on, że głównym celem wychowania jest usprawnienie poszczególnych władz człowieka, tak aby coraz regularniej, łatwiej i bez zmagania wewnętrznych wykonywały czyny, prowadzące człowieka do świętości¹³. Za podstawowe sprawności uznawał roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie oraz męstwo, które rozumiał jako doskonałości odpowiednio – rozumu praktycznego, woli oraz pożądlivej i popędliwej władzy zmysłowej¹⁴. Mimo że Woroniecki podejmował kwestię spraw-

¹² Tomizm przeciwny jest dualistycznej koncepcji człowieka, dzielącej go na ciało i umysł, ale uznając jedność człowieka, stwierdza, że posługuje się on różnymi rodzajami władz – cielesnymi oraz duchowymi – adekwatnie do płaszczyzn, na których funkcjonuje człowiek. Zgodnie z tą teorią, władze zmysłowe oraz władze umysłowe mogą charakteryzować się własną aktywnością, co może wprowadzać w błąd i skłaniać do uznania dualizmu za prawdziwy. Por. S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 1995, s. 132–140; A. Stępień, *Człowiek. Struktura bytowa*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 3, Lublin 1995, kol. 905.

¹³ Por. J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 47 (1947), s. 166–167; tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922, s. 72; tenże, *Nawyki czy sprawności. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, Wilno 1939, s. 3.

¹⁴ Por. tenże, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1–2 (1923–1924), s. 227; tenże, *Moc i wartość spekulatywnych cech tomizmu*, „Przegląd Teologiczny” 8 (1927), s. 35; tenże, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 9 (1921), cz. I, nr 1–2, s. 17; tenże, *Sprawiedliwość. Najważniejsza jej postać: sprawiedliwość współdzielcza*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 155, 166; tenże, *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkoła Chrystusowa” 1 (1930), nr 5, s. 228; tenże, *Cnota kardynalna męstwa. Jej istotne cechy, niedomagania i wychowanie*, „Szkoła Chrystusowa” 16 (1938), nr 4, s. 233.

ności w kontekście rozważań etycznych, co rzutowało na rozłożenie akcentów w charakterystyce sprawności, to, wyłączając poza nawias kwestie moralne¹⁵, można zauważyć, że Woroniecki nakreślił koncepcję takiego rozwoju ludzkiej natury, którego zwieńczeniem miała być jedność władz człowieka w poszczególnych działaniach, i to jedność zbudowana wokół władz umysłowych: rozumu i woli¹⁶. Jest to zatem koncepcja takiego rozwoju, który implikuje funkcjonalną podmiotowość człowieka.

Aby zrozumieć, w jaki sposób jakość ludzkiej natury związana jest ze sprawnościami moralnymi, należy przyjrzeć się temu, co Woroniecki mówił na temat sprawności. Zauważyć należy, że chociaż podstawowe sprawności zostały odniesione przez Woronieckiego do poszczególnych władz człowieka, to równocześnie wyrażał on przekonanie, że osiągnięcie pojedynczej sprawności nie jest możliwe bez sprawnego działania wszystkich władz¹⁷. Wskazywał na przykład, że sprawiedliwość woli nie jest możliwa bez roztropności rozumu praktycznego, który nieusprawiony dokona powierzchownej oceny dóbr, mogących stać się przedmiotem wyboru ze strony woli¹⁸. Z kolei roztropności nie da się osiągnąć bez sprawiedliwości woli, ponieważ tylko wola może zmotywować rozum do skrupulatnej oceny dóbr i dać rozumowi pewien klucz, według którego powinny być oceniane dobra¹⁹. Brak sprawiedliwości woli sprawia także, że wola może kierować się oceną dobra dokonaną przez władze zmysłowe, czyli oceną na miarę władz zmysłowych, których przedmiotem poznania jest jedynie materialna strona rzeczywistości. Dla rozważań o podmiotowości istotne jest szczególnie przejście między płaszczyznami zmysłową i umysłową. Zdaniem Woronieckiego, usprawnienie samych władz umysłowych – rozumu i woli – nie jest możliwe w sytuacji, gdy nie są z nimi zintegrowane władze zmysłowe. Spontaniczna reaktywność popędów na bodźce ze strony otoczenia nie zostawia bowiem czasu ani możliwości na rozumową ocenę sytuacji, w której człowiek – jako istota rozumna i wolna

¹⁵ Taki zabieg zasugerował Karol Wojtyła w swoim studium na temat czynu. We wstępie stwierdził bowiem, że „wyabstrahowanie czynu ludzkiego od wartości moralnych byłoby sztuczne, odrywałoby [...] od pełnej jego dynamiki”, ale „wyłączenie przed nawias ma na celu ułatwienie sobie działania, nie ma natomiast na celu ani odrzucenia tego, co znajduje się przed nawiasem, ani też zerwania więzów pomiędzy tym, co przed nawiasem, a tym, co w nawiasie”. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz*, s. 61–62.

¹⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka*, t. I, s. 19; tenże, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999, s. 28; tenże, *Moc i wartość*, s. 27; tenże, *Paedagogia perennis (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)*, „Przegląd Teologiczny” 5 (1924), s. 156.

¹⁷ Por. tenże, *Katolicka*, t. I, s. 340–341; tenże, *Oświata a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 7, s. 44–47.

¹⁸ Woroniecki przewidywał, że bez roztropności sprawiedliwość stanie się manią równości, męstwo zuchwałstwem, a umiarkowanie przejdzie w znęcanie się nad sobą. Por. tenże, *Studium*, s. 228; tenże, *Cnota kardynałna męstwa*, s. 234; tenże, *Cnota kardynałna umiarkowania*, s. 231.

¹⁹ Por. tenże, *Metoda*, s. 19–20; tenże, *Nasz sentymentalizm i jego wpływ na życie religijne*, „Prąd” 14–15 (1926), nr 3, s. 122.

– powinien podejmować decyzję²⁰. Przyglądając się analizom Woronieckiego, należy podkreślić, że mówił on o integracji, a nie o stłumieniu działań władz zmysłowych albo ich «wyćwiczeniu», które owocuje powstawaniem nawyków. Ponieważ Woroniecki rozumiał, że władze zmysłowe są integralną częścią człowieka i nie można stłumić ich działań bez szkody dla całego podmiotu²¹, dlatego jedynym dopuszczalnym celem wychowania tych władz było dla niego zintegrowanie ich reakcji, czyli uczuć, z działaniem władz umysłowych²². Usprawnione w ten sposób władze zmysłowe stawały się, w opinii Woronieckiego, narzędziem szybszego, sprawniejszego funkcjonowania całego podmiotu²³.

Charakterystyka rozwijanej przez Woronieckiego koncepcji sprawności rodzi pytanie o to, czy sprawność jest możliwa do zrealizowania w praktyce wychowawczej. Z pism Woronieckiego można odczytać przekonanie, że sprawności rozwijają się poprzez czyny, czyli świadome i wolne działania wychowanka. Dzięki podejmowanym działaniom człowiek doskonali swoje władze, ponieważ w działaniu rozum, wola oraz pożądawcze władze zmysłowe wpływają na siebie, stymulując wzajemny rozwój²⁴. Proces ten jest możliwy, ponieważ po pierwsze, w ludzkich władzach tkwi pewna potencjalność, otwartość na rozwój, a po drugie, w czynie poszczególne władze są zarówno bierne, jak i czynne, więc wypełnianie własnych funkcji przez jedną prowadzi do usprawnienia innych²⁵. O ile wzajemne oddziaływanie rozumu i woli jest w czynie oczywiste ze względu na umysłowy charakter owych władz – czyli lepsze rozpoznanie dobra przez rozum powoduje silniejsze pragnienie go ze strony woli, a większe pragnienie dobra ze strony woli pobudza rozum do lepszego rozpoznawania dobra, to o wiele bardziej dyskusyjna wydaje się kwestia kształtowania władz zmysłowych przez władze umysłowe. Przedmiotem działań władz zmysłowych jest dobro materialne a nie dobro duchowe i w związku z tym nie reagują one uczuciami na dobra duchowe. Można więc zastanawiać się, dlaczego miałyby rezygnować z realizacji dóbr materialnych, które wywołują przeżycie przyjemności, dla dobra ukazywanego przez rozum; oraz jak sprawić, żeby pojawiające się w zetknięciu z konkretnym dobrem uczucia dawały rozumowi czas na ocenę owego dobra, a władzom umysłowym

²⁰ Por. tenże, *Erotizm komercyjny a wstydlivość chrześcijańska*, „Przegląd Powszechny” 225 (1948), s. 333; tenże, *Podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie*, w: tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 75.

²¹ Pożądania zmysłowe, jak choćby popęd do odżywiania się i popęd płciowy, mają ważną funkcję do spełnienia, więc nie są niczym złym. Podobnie lęki, które mają ostrzegać przed niebezpieczeństwem. Por. tenże, *Cnota kardynalna męstwa*, s. 240–241; tenże, *Cnota kardynalna umiarkowania*, s. 232–333; tenże, *Podstawy*, s. 75.

²² Por. tenże, *Cnota kardynalna męstwa*, s. 234; tenże, *Analiza miłości i jej stopnie*, w: *Przyjaźń chrześcijańska. Zbiór studiów*, Kielce 1948, s. 82–83; tenże, *Katolickość*, s. 33–35.

²³ Por. tenże, *Cnota kardynalna męstwa*, s. 234.

²⁴ Por. tenże, *Rozwój osobistości człowieka*, w: tenże, *Wychowanie człowieka*, s. 75–77; tenże, *Nawyki*, s. 18, 26–28; tenże, *Studium*, s. 229–230; tenże, *Paedagogia*, s. 157; tenże, *Cnota kardynalna męstwa*, s. 241.

²⁵ Por. Św. Tomasz z Akwinu, dz. cyt., I–II, q. 51, a. 2.

na podjęcie decyzji o zdobywaniu go lub rezygnacji z niego; i konsekwentnie, jak sprawić, żeby władze zmysłowe poprzez uczucia włączały się w realizację dóbr trudnych i niebędących przedmiotem ich bezpośredniego doświadczenia?

Podstawę do wyjaśnienia nakreślonych trudności daje teoria sublimacji uczuć. Termin „sublimacja” oznacza „wyniesienie”, „wywyższenie”. W filozofii tomistycznej stosowany jest on na oznaczenie procesu wznoszenia się jakiejś rzeczywistości z naturalnego dla niej stopnia na wyższy, nieprzysługujący jej z natury poziom, a tym samym nabywanie pewnej doskonałości. Taki proces może występować m.in. w sferze uczuć, czyli reakcji władz zmysłowych²⁶. Zachodzi on wówczas, gdy na funkcje władz zmysłowych – oprócz rzeczywistości materialnej – zaczynają wpływać umysłowe władze człowieka: rozum na poznanie zmysłowe, od którego uzależnione jest powstanie i intensywność uczucia, a wola na same uczucia, gdy zwraca się ku przedmiotom, danym w poznaniu zmysłowym, intensyfikując lub osłabiając uczucia. Wpływ rozumu na reakcje władz zmysłowych jest możliwy, ponieważ poznanie zmysłowe dokonuje się nie tylko dzięki zmysłom zewnętrznym, ale także wewnętrznym, a ocena przedmiotu dokonywana przez zmysły wewnętrzne może być modyfikowana przez rozum, naświetlający przedmiot pożądania z różnych stron i w sposób pełniejszy niż są tego w stanie dokonać same zmysły zewnętrzne. Z kolei wola może wpływać na powstawanie uczuć – gdy zwraca się ku przedmiotowi, danemu w poznaniu zmysłowym, i pociąga za sobą władze požądawcze lub w momencie wyboru, gdy uczucia, jako czynniki mogące usprawnić czyn, stają się przedmiotem działania woli. Uczuciowość jest wówczas pobudzana do współpracy w realizowaniu określonych celów. Uczucie, skierowane pierwotnie do jakiegoś konkretnego, uchwyconego zmysłami dobra, pod wpływem aktów wyższych władz, czyli rozumu i woli, ulega modyfikacji. Sublimacja polega więc na tym, że uczucia, pozostając aktami zmysłowych władz požądawczych, zaczynają funkcjonować w sposób właściwy dla bytu rozumnego, czyli w działaniu „wznoszą się” na wyższy, nieprzysługujący im z natury poziom²⁷.

Czy owe akty, w których uczucia są sublimowane, mogą kształtować władze zmysłowe, powodując funkcjonalną integrację władz człowieka? Odpowiedzi na to pytanie można udzielić, odwołując się do analizy wewnętrznych skutków każdego czynu. Jeżeli założymy, że z każdym czynem związane jest przeżycie i że czyny, do których zainspirowały władze umysłowe, wywołują w człowieku, także na płaszczyźnie zmysłowej, pozytywne przeżycia, mimo że z perspektywy czysto zmysłowej jawiły się jako przykre albo obojętne, to we wniosku powinniśmy stwierdzić, że czyny mogą kształtować władze zmysłowe w kierunku „większe-

²⁶ Por. K. Michalski, *Duszę dać, w: tenże, Dokąd idziemy. Pisma wybrane*, Kraków 1964, s. 157–159; M. A. Krapiec, *Psychologia*, s. 125–127. Zob. także A. Usowicz, *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946.

²⁷ Por. D. Radziszewska-Szczepaniak, *Podstawy koncepcji sublimacji uczuć u św. Tomasza z Akwinu*, Olsztyn 2002, s. 84–87; M. A. Krapiec, *Psychologia*, s. 125–126.

go zaufania” władzom umysłowym i dążenia do integracji reakcji zmysłowych z decyzjami podejmowanymi przez rozum i wolę. Wielokrotne sublimowanie uczuć w czynach powinno zatem prowadzić do integracji człowieka w działaniu. W opinii Woronieckiego sprawności moralne, związane z władzami zmysłowymi, objawiają się właśnie w integracji reakcji zmysłowych z decyzjami rozumu i woli. Na przykład umiarkowanie, jako cnota pożądlivej władzy zmysłowej, nie jest obojętnością na dobra materialne, ale jest zdolnością do rozumnego dążenia do dóbr materialnych, co zakłada niekiedy konieczność rezygnacji z jakiegoś dobra, jeżeli wymaga tego realizacja dobra doskonalszego, na przykład dobra duchowego, niedoświadczanego bezpośrednio przez zmysły. Umiarkowanie jest zatem umiejętnością niereagowania w sposób nieprzemyślany, niekontrolowany. O ile można więc mówić o urzeczywistnianiu sprawności moralnych na poziomie zmysłowym, to są one skutkiem wielokrotnego sublimowania uczuć.

Jak wynika z powyższych analiz, rozwijana w nurcie pedagogiki tomistycznej koncepcja sprawności, mimo że nie mówi wprost o podmiotowości funkcjonalnej, zakłada jej zdobywanie w procesie doskonalenia ludzkiej natury poprzez zdobywanie roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Sprawności moralne są bowiem określane nie tylko poprzez odniesienie do dóbr zewnętrznych, ale poprzez fakt takiego działania, które nie wynika ze spontanicznej reaktywności władz zmysłowych, ale jest aktem człowieka, na który wpływają wszystkie władze, zarówno zmysłowe, jak i umysłowe. Nietrudno zauważyć, że ta ostatnia charakterystyka jest równocześnie opisem podmiotowości funkcjonalnej.

Problem podmiotowości nie ogranicza się jednak, jak pokazują współczesne analizy, jedynie do umiejętności nieulegania impulsom władz zmysłowych. Obejmuje także kwestię zdominowania rozumu przez różnego rodzaju ideologie, nie tylko interpretujące rzeczywistość, ale także wskazujące, jak działać w określonych sytuacjach. Ich konsekwencją jest ograniczenie ludzkiej podmiotowości. W kolejnym punkcie tomistyczna koncepcja podmiotowości funkcjonalnej rozważana będzie w kontekście problemu zagrożenia podmiotowości, jakie wynika z ideologicznego uwikłania rozumu.

3. Rozwój podmiotowości funkcjonalnej w pedagogice tomistycznej, kwestia zdominowania rozumu przez ideologię

Dążenie do podmiotowości rozumiane jest w najbardziej potocznym sensie jako dążenie do panowania nad własną aktywnością. Owo panowanie związane jest z kolei z wolnym działaniem. Ponieważ warunkiem wolnego działania jest poznanie, dlatego podmiotowość ostatecznie łączona jest z takim działaniem, które podporządkowane zostało rozumowi, a dążenie do podmiotowości z dążeniem do ukonstytuowania władzy rozumu w ludzkim życiu. W poddaniu ludzkiej aktywności kierownictwu rozumu bardzo wielu ludzi postrzega drogę rozwiązania problemów, z którymi od wieków zmagają się zarówno jednostki, jak i całe

społeczeństwa. U źródeł takiego stanowiska tkwi wiara w możliwość odkrycia sfery uniwersalnych norm i wartości. Doświadczenia XX wieku pokazały jednak, że próby realizacji tworzonych przez rozum wizji świata, w których teoretycznie rozwiązano trapiące ludzi problemy, zrodziły nowe źródła cierpienia. W wyniku owych doświadczeń poddano krytyce przeświadczenie o obiektywności poznania rozumowego. Zauważono bowiem, że rozum może zostać uwikłany w różnego rodzaju ideologie i wykorzystany do realizacji projektów społeczno-politycznych, które przedstawiane są jako wizje nowoczesnego społeczeństwa²⁸. W poststrukturalnej interpretacji tego faktu podważono praktycznie samą podmiotowość, wskazując, że to, co określane jest jako podmiotowość, tworzy się w wyniku oddziaływania społecznego, i to nie tyle samego społeczeństwa, co używanych przez nie form języka czy trybów narracji. Innymi słowy, to język wpływa na uprawomocnianie lub spychanie na margines różnych „nastawień podmiotowych”; ostatecznie to on decyduje o pragnieniach, potrzebach, tożsamości²⁹. W perspektywie poststrukturalnej dojrzewający człowiek nie jest „niezapisaną tablicą”, ale jawi się jako «już uwiedziony» przez jakąś wizję świata³⁰. Zakwestionowanie podmiotowości jest więc pochodną uznania obiektywności za fikcję i stwierdzenia, że nie ma prawdy, istnieje bowiem wielość prawd³¹. W konsekwencji zakwestionowania podmiotowości (dekonstrukcji podmiotu ludzkiego) mówi się nawet o śmierci człowieka³². W tym kontekście pojawia się pytanie, czy nakreślona w poprzednim punkcie koncepcja rozwoju podmiotowości, dla której charakterystycznym rysem jest integracja władz człowieka wokół kierowniczej władzy rozumu, jest rzeczywiście koncepcją rozwoju podmiotowości, a nie koncepcją rozwoju iluzji podmiotowości albo koncepcją rozwoju poczucia podmiotowości, co jest przecież różne od samej podmiotowości. W gruncie rzeczy jest to pytanie o sposób i granice ludzkiego poznania, o jego zapośredniczenie w języku oraz różnego rodzaju dyskursach, które występują w kulturze.

Tezy formułowane na gruncie filozofii postmodernistycznej wskazują na niewątpliwie istotne problemy. Rzeczywistość społeczno-kulturowa, w której przyszło żyć współczesnemu człowiekowi, domaga się od niego wyrobienia poglądów na wiele kwestii, z którymi nie ma bezpośrednio do czynienia. Stawia go również przed koniecznością wyboru jakiegoś dobra jako celu dążeń spośród

²⁸ Por. A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika*, s. 55–64, 103–109.

²⁹ Por. L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s. 76–81.

³⁰ Por. tenże, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 145.

³¹ Por. A. Szahaj, *Teksty na wolności (strukturalizm – poststrukturalizm – postmodernizm)*, w: tenże, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004, s. 125.

³² Por. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 33–34 (1996), s. 85–86; tenże, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998, s. 56–57; J. Życiński, *Personalizm po śmierci podmiotu ludzkiego*, w: M. Rusecki (red.), *Personalizm polski*, Lublin 2008, s. 9.

wielu możliwych dóbr, które sugerowane są mu jako niezwykle atrakcyjne i warte zdobycia. Rozwiązując pojawiające się w jego życiu problemy, człowiek zmuszony jest odwoływać się do różnorodnych teorii, których prawdziwości i słuszności nie jest w stanie do końca ocenić. Wybór jakiegoś działania spośród wielu możliwych opiera się często na tym, na ile atrakcyjnie przedstawiono mu dane dobro, mogące być przedmiotem dążeń, jakiej argumentacji użyto, jaki rodzaj szczęścia z tym dobrem związany obiecano. Zaznaczyć przy tym należy, że wybrane dobro niekoniecznie musi być dobrem na miarę człowieka i niekoniecznie musi prowadzić do szczęścia. Można zatem powiedzieć, że człowiek zostaje zdany na przypadkowy wybór sposobu myślenia czy systemu wartości, a biorąc pod uwagę, że o wyborze decyduje atrakcyjność prezentacji, można stwierdzić, że człowiek zostaje uwiedziony przez jakąś ideologię, a jego działanie nie jest działaniem podmiotowym, mimo że łączy się z poczuciem podmiotowości.

Przedstawiony powyżej tok rozumowania wydaje się logiczny i mógłby zostać uznany za słuszny, gdyby nie fakt, że ludzkie poznanie nie jest ograniczone do przedstawień, jakie zostały mu przekazane w formie teorii, ale w ostateczności odwołuje się do rzeczywistości. Źródłem wiedzy jest zatem również doświadczenie zewnętrzne i doświadczenie wewnętrzne³³. Człowiek, doświadczając rzeczywistości, doświadczając własnego działania, skierowanego na rzeczywistość zewnętrzną, i przeżywając je w sobie, jest w stanie zweryfikować różne teorie, jedne uznając za prawdziwe, ponieważ wskazują na sposoby osiągnięcia autentycznego szczęścia, inne uznając za fałszywe – sugerujące osiągnięcie szczęścia, a w rzeczywistości powodujące rozczarowanie. Przedstawiciele pedagogiki tomistycznej zwracają uwagę na zależność ludzkiego poznania, a w konsekwencji także rozwoju ludzkiej podmiotowości, od doświadczeń związanych z otaczającą daną jednostkę rzeczywistością. Jacek Woroniecki stwierdza na przykład: „Przede wszystkim należy bardzo silny kłaść nacisk na to, aby w młodej duszy wytworzył się szczerzy stosunek do rzeczywistości, zarówno do prawa moralnego, jak i do konkretnych warunków, wśród których wypadanie działać”³⁴. Z kolei Mieczysław Gogacz przekonuje: „Nie tylko w pedagogice, lecz także w wielu kierunkach współczesnej etyki stawia się człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. [...] wartość jest celem, zadaniem, idea, a więc konstrukcją intelektualną. Takie konstrukcje nie wychowują. Nie wychowują też teorie i ideologie. Wychowują osoby. Realistyczna pedagogika proponuje więc więzi z osobami”³⁵.

Stwierdzenie, że „wychowują osoby”, należy w tym wypadku rozumieć jako wskazanie na zdolność percypowania przez jedną osobę dobra, które stanowi

³³ Por. S. Swieżawski, *Św. Tomasz*, s. 172–179; M. A. Krapiec, *Ja-człowiek*, s. 179–233; tenże, *Kim jest człowiek?*, w: M. A. Krapiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 296–304; C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998, s. 181–233.

³⁴ J. Woroniecki, *Studium*, s. 243–244.

³⁵ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 39.

inna osoba, oraz porównania go z dobrem, jakie stanowi jakaś rzecz. O ile człowiek w swoim życiu wchodzi w relacje zarówno z osobami, jak i z rzeczami, jest w stanie doświadczyć i przeżyć obydwa rodzaje zewnętrznych dóbr w sobie i odkryć, które z tych dóbr jest dla niego bardziej cenne³⁶. Przy założeniu dobrych relacji z innymi ludźmi może on szybko zauważyć, że dobra wyłącznie materialne nie są w stanie zaspokoić go w takim stopniu jak relacja z innym człowiekiem. Oczywiście, relacje międzyludzkie ze względu na różną moralną jakość poszczególnych osób mogą również rodzić ból oraz cierpienie i w konsekwencji zamykać człowieka na inne osoby – wówczas układa on swoje stosunki z ludźmi na szeroko rozumianej płaszczyźnie ekonomicznej, nie dostrzegając niejako własnych ograniczeń poznawczych. Żadna ideologia nie jest w stanie przekreślić spostrzeżeń, które rodzą się na drodze doświadczenia. Doświadczenie owo związane jest z czynem, co prowadzi wprost do wywnioskowanej z pedagogiki tomistycznej koncepcji podmiotowości.

Powyższe rozważania prowadzą do dwóch wniosków. Po pierwsze, od strony teoretycznej podmiotowość funkcjonalna człowieka jawi się jako możliwa jedynie przy założeniu, że ludzka natura nie jest duchowa ale cielesno-duchowa, i w związku z tym indywidualny obraz rzeczywistości nie jest kopią ideologii, ale pochodną indywidualnych doświadczeń, weryfikujących całe ideologie albo ich elementy³⁷. Po drugie, jeżeli rzeczywistość oddziałuje na człowieka w ten sposób, że umożliwia wytworzenie obrazu, w którym jedne elementy są postrzegane jako bardziej cenne niż inne, czyli obrazu różnowartościowego, i jest to poznanie obiektywne, to należy założyć też określoność ludzkiego bytu (ludzkiej natury), który może zostać zaspokojony w pełni jedynie przez określone dobra, podczas gdy inne nie są w stanie dać człowiekowi pełni szczęścia i w gruncie rzeczy prowadzą do rozczarowania. Z filozoficznego punktu widzenia to drugie sformułowanie jest z pewnością dyskusyjne, jednak w całym rozważaniu chodzi bardziej o kwestie pedagogiczne, a szczególnie o wagę doświadczenia rzeczywistości, związanego z czynem, dla kształtowania się ludzkiej podmiotowości.

Mówiąc o „określoności natury”, należy na marginesie zauważyć, że związana jest z nią kwestia „wychowalności” uczuć, jako reakcji zmysłowych (choć było to przedmiotem rozważań w poprzednim punkcie). Tylko takie dobro, z którym łączy się przeżycie szczęścia, a więc autentyczne dobro na miarę człowieka, jest w stanie wpływać na rozwój władz zmysłowych w kierunku sprawności. Dobro pozorne, związane z przypadkowo przyjętą ideologią, wywoływać będzie

³⁶ Por. tenże, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 19–23; tenże, *Wychowanie filozoficzne*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 27 (1991), nr 1, s. 159; tenże, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995, s. 28; tenże, *Prawdziwy świat człowieka*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 19 (1983), nr 1, s. 43; tenże, *Godność osoby ludzkiej*, „*Więź*” 17 (1974), nr 6, s. 23; tenże, *Człowiek i jego relacje*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 17 (1981), nr 2, s. 193–195.

³⁷ Zarzut braku podmiotowości, wynikający z błędnego poznania może pojawić się jako konsekwencja albo spirytualistycznej, albo dualistycznej teorii człowieka, w tych bowiem koncepcjach proces poznania umysłowego oderwany zostaje od poznania zmysłowego.

raczej rozczarowanie, a więc w myśl przedstawionej powyżej koncepcji nie jest ono w stanie wywołać takich zmian w reakcjach uczuciowych, które będą objawiały się swoistym „zaufaniem” zmysłów do osądów dóbr wydawanych przez rozum, co określiliśmy jako podmiotowy wymiar sprawności.

Podsumowując, należy zatem stwierdzić, że formułowana w ramach pedagogiki tomistycznej koncepcja podmiotowości funkcjonalnej rozwiewa częściowo wątpliwości co do ludzkiej podmiotowości, jakie pojawiają się w świetle konstatacji filozofii postmodernistycznej, a zwłaszcza poststrukturalizmu³⁸. Niezdolność tej koncepcji do uporania się ze wszystkimi wątpliwościami związana jest przede wszystkim z zakresem bezpośredniego poznania. W wielu kwestiach człowiek jest skazany na konieczność odwoływania się do różnych systemów myślowych, których prawdziwości nie jest w stanie sprawdzić i które prowadzić go mogą do działań, powodujących rozczarowanie i poczucie winy. W gruncie rzeczy, mówiąc o podmiotowości, można by stwierdzić, że jest ona pochodną życiowej mądrości, którą nabywa się wraz z doświadczeniem.

4. Podsumowanie: podmiotowość w wychowaniu – teoria czy praktyka

Zbliżając się ku końcowi rozważań na temat podmiotowości, należałoby jeszcze postawić pytanie o wnioski, jakie płyną z rozważań o tomistycznej koncepcji podmiotowości funkcjonalnej dla praktyki wychowawczej. W zasadzie można by sprowadzić je do podkreślenia roli doświadczenia w rozwoju podmiotowości dojrzewającego człowieka. Każda prawda, nawet powszechnie uznawana, jeżeli nie zostaje „potwierdzona” w doświadczeniu, może bowiem zostać potraktowana jako teoria i przypisana jej zostać może, tak jak każdej teorii, względność, niedoskonałość. W powszechnym przekonaniu dom uznawany jest za miejsce doskonalsze niż schronisko dla bezdomnych. Każdy, kto wie, czym jest dom, i ma również doświadczenie nocowania w jednym pomieszczeniu z obcymi osobami, prędzej czy później pragnie wrócić do domu. Można powiedzieć, że wyraża swoją podmiotowość poprzez rozstrzygnięcie alternatywy: własny dom czy schronisko dla bezdomnych, które w polskiej rzeczywistości jest osiągalne dla każdego. Okazuje się jednak, że istnieją osoby, które nigdy nie doświadczyły domu – znajdują się pod opieką instytucji od dzieciństwa aż do śmierci. Najpierw jest to dom dziecka, następnie schronisko dla bezdomnych, a w końcu dom pomocy społecznej. Dom jest dla nich teorią, o której opowiadają, ale za którą autentycznie nie tęsknią, ponieważ nie potrafiliby w nim funkcjonować. Brak doświadczenia sprawia, że w gruncie rzeczy trudno mówić w ich przypadku o podmiotowości w kwestii kreowania miejsca własnej egzystencji. Ten skrajny być może przykład

³⁸ Co ciekawe, tak różne koncepcje filozoficzne, jak tomizm i poststrukturalizm, w przynajmniej jednej kwestii okazują się zbieżne. Obie bowiem uznają, że rozum sam w sobie nie stanowi gwarancji obiektywności poznania i podmiotowych działań człowieka.

sugeruje, że każde, nawet powszechnie przyjmowane twierdzenie, może mieścić się na płaszczyźnie teorii, co do pewności której można nie mieć przekonania. Taką teorią, „uwodzącą” umysł, może być religia, jeżeli nie jest budowana na doświadczeniu religijnym oraz doświadczeniu wiary, ale na transmisji kulturowej. Taką teorią mogą być systemy etyczne (np. etyka personalistyczna czy etyka zbudowana na metafizyce tomistycznej), jeżeli w wychowaniu nie są przekazywane przez doświadczenie czynienia dobra na rzecz innego człowieka, ale wykładane z zastosowaniem nowoczesnych metod przekazu i z wiarą, że wychowanek sam wprowadzi je w życie. Formułowane zarzuty nie odnoszą się, oczywiście, do samej religii czy systemów etycznych, które zostały przecież zbudowane na fundamencie doświadczeń, ale do metod przekazu, w których wychowawca ma doświadczenie i związaną z nim wiedzę, a wychowankowi próbuje przekazać wiedzę i wynikające z niej normy działania, zamiast wprowadzić go w doświadczenie. Sama wiedza tworzy teorię, która jawi się jako jedna z wielu możliwych, i do której ewentualnie można – według całkiem przypadkowych kryteriów – odwołać się w działaniu. Zresztą, w życiu wielu młodych ludzi owe teorie są odrzucane, ponieważ budują oni swój obraz świata na doświadczeniu konsumpcji, w które wprowadza kultura masowa. Jeżeli mieliby alternatywne doświadczenie, mogliby wybierać. Ponieważ tego doświadczenia brak, dlatego często trudno mówić o ich podmiotowości w wyborach, których dokonują w życiu. Są raczej «uwiedzeni» przez konsumeryzm – współczesną ideologię konsumpcji, kreślącą konkretną wizję świata, człowieka i dróg jego samorealizacji.

Being a subject in the light of the Christian educational theory based on Thomistic philosophy (Summary)

The theme of being a subject is one of the most important themes in contemporary pedagogical discussions. There is a problem appearing in these discussions connected with understanding the term ‘being a subject’. Some philosophers and theorists of education maintain that each human being is a subject. Others indicate that people become the subjects in a process of individual development, in consequence of development of the rationality and the freedom. In the article the author tries to explain how Thomistic philosophy and pedagogy understand ‘being a subject’. He indicates that it is necessary to differentiate being a subject in the metaphysical sense (in this sense each human being is a subject) from being a subject in the functional sense (in this sense a human being can become a subject). A lot of problems result from using one word to describe two different subjects. The author indicates also the Thomistic theory of moral habits as the theory which refers to the theme of ‘being a subject’ in the functional sense and discusses the Thomistic theory of knowledge in the context of the thesis of poststructuralism that it is impossible to become a subject because the human mind is violated by different concepts of the world and in consequence of this fact the human being is unable to autonomous

activity. Referring to the thinking of the Thomistic philosophers and theorists of education the author argues that education based on experience of the truth and the goodness of the reality, which isn't connected with any ideology, make it possible to help young people to become the subjects.