

# Pedagogika Filozoficzna

Tom III

Wydanie okolicznościowe  
pod mecenatem Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej  
im. Bronisława F. Trentowskiego

## Filozofia wychowania w XX wieku

Redakcja naukowa

SŁAWOMIR SZTOBRYN

EWA ŁATACZ

JUSTYNA BOCHOMULSKA



W Y D A W N I C T W O  
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO • ŁÓDŹ 2010

RECENZENT

*Bogusława Dorota Gołębniak*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Bogusław Pielat*

OPRACOWANIE TECHNICZNE

*Leonora Wojciechowska*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Jolanta Gajda, Anna Krysiak*

KOREKTORZY

*Katarzyna Gorzkowska, Dorota Stępień*

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA

*Barbara Grzejszczak*

Publikacja finansowana z grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 1 H01F 031 29

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010

ISBN 978-83-7525-416-7



## Spis treści

Wstęp (Sławomir Sztobryn) . . . . .	3
-------------------------------------	---

### Część I. Współczesne problemy filozofii wychowania

Pádraig Hogan – Recent Trends in Anglophone Philosophy of Education . . . . .	9
Michał Głazewski – Wychowanie jako działanie niemożliwe w świetle teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna . . . . .	15
Jarosław Gara – Fenomenologiczne uzmiennianie aktów wychowania jako metodologiczna przesłanka ejdetycznej filozofii wychowania . . . . .	44
Anna Walczak – Koncepcja człowieka jako bytu <i>ens per se</i> i jej wybrane odniesienia pedagogiczne – samo-wychowanie . . . . .	64
Andrzej Murzyn – Wychowanie do racjonalności – wybrane kwestie . . . . .	83
Dawid Pełka – Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania . . . . .	96

### Część II. Subdyscyplinarny wymiar filozofii wychowania

Blanka Kudláčová – Is Philosophy of Education Still Necessary? . . . . .	103
Slavomír Gálik – Philosophy of Education and Mystagogy . . . . .	112
Andrej Rajský – „Kryzys wychowania” – od Hannah Arendt do współczesności . . . . .	123
Dariusz Stępkowski – Apologia pedagogiki ogólnej w Niemczech w drugiej połowie XX wieku . . . . .	138
Marcin Wasilewski – O kłopotach pedagogiki z własną historią . . . . .	155

### Część III. Problematyka rozwoju i edukacji

Jan Rutkowski – Dlaczego współczesny Europejczyk nie potrzebuje kształcenia i kształcony być nie chce? . . . . .	175
Kazimierz Gryzenia – Klasyczne rozumienie tożsamości wobec współczesnej krytyki . . . . .	181
Alicja Żywczok – Wierność projektowi całego życia w kulturotwórczej aktywności uczonych. Teoretyczno-empiryczne studium rozwoju naukowego . . . . .	195
Magdalena Karkowska – Współczesne konteksty tożsamości a sytuacja młodzieży w Polsce na przełomie wieków – implikacje filozoficzne . . . . .	208
Jolana Manniová, Kinga Horváthová – Osobowość i indywidualność dyrektora szkoły w świetle pedagogicznych koncepcji procesu wychowania . . . . .	222
Jarosław Horowski – Rozwój podmiotowości człowieka w ujęciu pedagogiki tomistycznej . . . . .	233
Joanna Michalak – Model wychowania w Polsce po 1989 r. – dominacja tradycji czy bezkrytyczna adaptacja modelu europejskiego? . . . . .	249

#### Część IV. Idee pedagogiki filozoficznej i ich twórcy

Antoni Gwizdak – Aktualność idei samorządności w myśli Immanuela Kanta . . . . .	261
Tomasz Kopczyński – Inspiracje Schopenhauerowskie dla filozofii ekologicznej XX wieku . . . . .	270
Aleksandra Mordzińska – Myśl pedagogiczna Henryka Struvego w świetle idealnego realizmu . . . . .	283
Olga Jabłonko – Filozofia wychowania Janusza Korczaka . . . . .	294
Ewa Marynowicz-Hetka – Nauka o edukacji społecznej Leona Bourgeois. Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej – próba rekonstrukcji podstaw filozoficznych i odniesienia współczesne . . . . .	300
Krystyna Ablewicz – Martinusa J. Langevelda koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej . . . . .	315
Wiesław Andrukowicz – Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena . . . . .	328
Justyna Bochomska – Znaczenie historii filozofii wychowania Wiktora Wąsika dla współczesnej myśli pedagogicznej . . . . .	346
Ewa Łatacz – Filozofia Karola Wojtyły inspiracją dla pedagogiki . . . . .	351
Wojciech Mikołajewicz – Stosunek wychowawczy w perspektywie buddyjskiej idei bodhisattwy . . . . .	369

#### Część V. Filozofia wychowania Bogdana Suchodolskiego<sup>1</sup>

Teresa Hejnicka-Bezwińska – Profesor Bogdan Suchodolski – <i>Moja pedagogika</i> . . . . .	383
Wiesław Andrukowicz – Dwubiegunowość pedagogiki Bogdana Suchodolskiego . . . . .	395
Andrzej Ciążela – Humanistyczna krytyka filozofii jako zjawiska kultury w teoretycznej refleksji Bogdana Suchodolskiego . . . . .	407
Krzysztof Maliszewski – Suchodolski – Pascal. Zarys antropologii <i>zwichnięcia</i> . . . . .	427
Andrzej Sztylka – Czynniki poznawczy w koncepcji <i>Świata Humanistycznego</i> Bogdana Suchodolskiego . . . . .	437
Sławomir Sztobryn – Bogdan Suchodolski jako historyk filozofii wychowania . . . . .	447
Łukasz Michalski – Bogdana Suchodolskiego metahistoria wychowania. Szkic do analizy w duchu koncepcji historii niekonwencjonalnej . . . . .	454
<b>Indeks nazwisk</b> . . . . .	463

<sup>1</sup> Brak autora, przedmowa Cz. Kupisiewicz, *Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego. Artykuły, druki zwarte, polemiki, recenzje, wywiady*, Warszawa 1994, ss. 137.

**Jarosław Horowski**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu

## **Rozwój podmiotowości człowieka w ujęciu pedagogiki tomistycznej**

Zagadnienie podmiotowości jest jednym z najistotniejszych problemów, jakie dyskutuje się we współczesnej humanistyce. W owych rozważaniach termin „podmiotowość” rozumiany jest zazwyczaj jako rozumność i wolność oraz wynikająca z nich autonomia w decydowaniu o własnym życiu oraz o otaczającej rzeczywistości. Na takie rozumienie podmiotowości wpływa kontekst podejmowanych rozważań. We współczesnej kulturze, w której uświadomiono sobie szczególnie mocno możliwości wpływania na poszczególne jednostki, a nawet manipulacji nimi, zwraca się bowiem uwagę na prawo każdego człowieka do decydowania o własnym losie, o osobistym systemie wartości, do wpływania na różne wydarzenia i aktywne w nich współuczestnictwo<sup>1</sup>.

Ograniczenie rozumienia podmiotowości do powyższego ujęcia byłoby proste, gdyby człowiek funkcjonował jedynie w wymiarze indywidualnym, a tymczasem jego indywidualność, niepowtarzalność, przenika się ze społecznym, albo, idąc jeszcze głębiej, wspólnotowym charakterem egzystencji. Rozważając podmiotowość nie sposób zatem unikać pytań o model życia społecznego i model wspólnoty – jaki model wspólnoty gwarantuje podmiotowość i umożliwia wspólnotowość; jaki, gwarantując podmiotowość, prowadzi równocześnie do atomizacji życia społecznego, a jaki przeczy w ogóle podmiotowości? Andrzej Szahaj kreśli w swoich rozważaniach dwa modele wspólnoty – organiczną i konstruktywistyczną. Pierwszą opisuje jako naturalną, daną niejako z góry, gotową, wyprzedzającą decyzje jej członków, niezmienną, harmonijną, zjednoczoną wokół określonych wartości, z oczywistymi kryteriami członkostwa. Wspólnota konstruktywistyczna, przeciwnie, jest przygodna, wynika

---

<sup>1</sup> Por. A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 36–38; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność. Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobraźnia*, Olsztyn 2001, s. 23–25.

z ludzkiego wyboru, chęci uczestnictwa, za zaletę i wartość uznaje wewnętrzną różnorodność. Nie domaga się podporządkowania, bezwarunkowego oddania i uzależnienia<sup>2</sup>. Nietrudno zauważyć, że poszczególne wspólnoty różnicuje podmiotowość – wspólnotę konstruktywistyczną kreują jej członkowie, natomiast organiczną – nie. Przyglądając się tym modelom, można zadać pytania: jaki typ wspólnoty tworzą z perspektywy dojrzewającego człowieka rodzina oraz szkoła; która ze wspólnot szybciej zaakceptuje osoby, mające ze względu na swoje cechy fizyczne czy psychiczne trudności z naturalnym wchodzeniem we wspólnoty; jakie czynniki będą istotne przy tworzeniu wspólnot o charakterze konstruktywistycznym; czy funkcjonowanie we wspólnocie organicznej, w której jest się niejako zmuszonym do pozostawania w relacjach z osobami niewygodnymi, mało kontaktowymi, nie wywołuje doświadczeń istotnych dla rozwoju jednostki; i wreszcie, czy poszukiwanie wspólnoty, która będzie odpowiadała jednostce, nie jest ideą narażoną na niebezpieczeństwo nieodnalezienia lub niezbudowania żadnej wspólnoty?

Rozważania na temat podmiotowości oraz wspólnotowości implikują ponadto pytania o charakterze pedagogicznym. W refleksji o wychowaniu zagadnienie podmiotowości pojawia się, jak zauważa Astrid Męczkowska, w analizach dwóch kwestii. Po pierwsze, statusu osób zaangażowanych w praktykę wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem statusu wychowanków, co do których postuluje się uznanie ich prawa do podmiotowego uczestnictwa w procesie wychowania. Po drugie, w odniesieniu do celów wychowania, wśród których znajduje się przygotowanie dojrzewającego człowieka do autonomicznego decydowania o własnym życiu i podmiotowego uczestnictwa w różnych rodzajach wspólnot<sup>3</sup>. Odnalezienie modelu wychowania, który równocześnie gwarantuje podmiotowość wychowanka i prowadzi do jego podmiotowości jako dorosłej osoby nie jest proste, tym bardziej że zbyt mocne zwiększenie płaszczyzny wolności dojrzewającego człowieka, zamiast prowadzić do oczekiwanej podmiotowości w okresie dorosłości, może skutkować zagubieniem wychowanka i wchodzeniem przez niego w relacje stwarzające zagrożenie manipulacji nim. Czym jest zatem podmiotowość, jak rozwija się podmiotowość konkretnie-

---

<sup>2</sup> Por. A. Szahaj, *Samotność i wspólnota*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Lublin 2007, s. 96–97.

<sup>3</sup> Por. A. Męczkowska, *Podmiot*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 452–453. Por. także 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. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 592–593; K. Korzeniowski, *Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością?*, Bydgoszcz 1999, s. 28–30; J. Sowa, *Podmiotowość w wychowaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia...*, s. 456.

go człowieka i jak można wspomagać jej rozwój w procesie wychowania? Piotr Zwierzchowski twierdzi, że termin „podmiotowość” jest jednym z najbardziej modnych we współczesnej pedagogice, a równocześnie bardzo nieokreślonym. W wielu wypowiedziach nie pełni funkcji deskryptywnej, ale staje się słowem magicznym – mającym uprawomocnić różne koncepcje wychowawcze i kreować rzeczywistość społeczną<sup>4</sup>. Wsuwane przez niego wnioski pokrywają się z tym, co zostało powyżej stwierdzone – że zaliczenie podmiotowości do celów procesu wychowawczego niekoniecznie musi w konkretnym przypadku prowadzić do faktycznego upodmiotowienia wychowanka.

Niniejsze opracowanie stanowi próbę przybliżenia rozumienia podmiotowości oraz wychowania do podmiotowości w koncepcjach pedagogicznych opartych na filozofii tomistycznej. Rozważania otworzy charakterystyka podmiotowości w ujęciu tej filozofii, co stworzy podstawę do określenia specyfiki tego podejścia, a także do wskazania podobieństw i różnic między rozumieniem tomistycznym a tym, które dominuje we współczesnych dyskusjach. Dopiero na tym fundamencie podjęty zostanie temat wychowania do podmiotowości.

## 1. Podmiotowość w ujęciu tomistycznym

Termin „podmiotowość” pochodzi od słowa *podmiot*. Aby mówić o podmiotowości w rozumieniu filozofii i pedagogiki tomistycznej, przyjrzyjmy się więc najpierw, jak określany jest w tym systemie pojęciowym podmiot. Józef Herbut w *Leksykonie filozofii klasycznej* stwierdza, że podmiotem jest „to, w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś przysługuje; ośrodek aktywności, sprawca aktów poznawczych, wolitywnych, emocjonalnych”<sup>5</sup>. Już pierwsza część przytoczonej definicji wskazuje, że w systemie tomistycznym podmiot nie jest rozumiany w sensie funkcjonalnym, ale metafizycznym. Nie mówi się o nim w kontekście jego działań, ale podkreślając fakt jego istnienia. Stwierdzenie, że coś jest podmiotem, oznacza, że istnieje i jest fundamentem, nośnikiem określonej warstwy rzeczywistości. Ludzkie „ja” nazywane jest podmiotem psychologicznym, będącym odmianą podmiotu metafizycznego. Według filozofii tomistycznej, „ja” jest stałe, zachowuje swą tożsamość – jest ono podmiotem przeżyć psychicznych, ale jest czymś zewnętrznym, transcendentnym wobec tych przeżyć, czyli wychodzi poza zmienność czasową strumienia świadomości. Ponadto „ja” jest nie tylko nośnikiem czy biernym spełniaczem pewnych aktów (poznawczych, emocjonalnych), ale i aktywnym sprawcą czynności psychicz-

---

<sup>4</sup> Por. P. Zwierzchowski, *Podmiotowość – słowo magiczne?*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość...*, s. 17–19.

<sup>5</sup> J. Herbut, *Podmiot*, [w:] tenże (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997, s. 425.

nych<sup>6</sup>. Termin „podmiotowość” w odniesieniu do człowieka oznaczałby zatem wyabstrahowaną jakość bytu – istnienie, któremu przysługuje aktywność, sprawczość, a więc istnienie odmienne od sposobu bytowania całej rzeczywistości przedmiotowej<sup>7</sup>.

Podobne wnioski co do sposobu ujmowania podmiotu w filozofii tomistycznej można postawić, analizując wypowiedzi Mieczysława Krapca na ten temat. Stwierdza on, że podmiotem jest samodzielnie istniejące „ja”, które stanowi „centrum” czynności „moich”, zarówno wegetatywnych, jak i duchowo-poznawczych, takich jak intelektualne poznanie i chcenie. „Ja” stanowi trwały fundament dla tych czynności – są one zapodmiotowione w „ja”, czyli ostatecznie istnieją istnieniem „ja”<sup>8</sup>. Jego zdaniem, o istnieniu „ja” jako podmiotu można dowiedzieć się z bezpośredniego doświadczenia, którego rezultaty wyrażane są w egzystencjalnym sądzie „ja jestem”, albo owo istnienie można potwierdzić systemową drogą przyczynowego, filozoficznego wyjaśniania. Czynności somatyczno-psychiczne mogą być bowiem rozumiane jako samoistniejące, czyli niezapodmiotowione, albo jako byty niesamodzielne, czyli zapodmiotowione – istniejące istnieniem podmiotu. Ponieważ czynności nie mogą istnieć samodzielnie, nie ma bowiem np. czegoś takiego, jak pisanie samo w sobie, dlatego należy wnioskować, że musi istnieć ktoś piszący, czyli podmiot czynności pisania. Każda czynność wskazuje więc na podmiot<sup>9</sup>.

W filozofii nowożytnej podmiot psychologiczny rozważny jest przede wszystkim w relacji do przedmiotów, danych podmiotowi w intencjonalnych aktach. W tym kontekście o podmiotowości można mówić wówczas, gdy dany byt („ja”) odnosi się poznawczo, dążeńiowo, emocjonalnie do danego przedmiotu lub nawet go tworzy<sup>10</sup>. Krzysztof Kalka dostrzega niebezpieczeństwo w ograniczeniu rozumienia podmiotowości do ujęcia funkcjonalnego. Jeżeli bowiem człowiek nie jest podmiotem, ale podmiotem staje się, to osoby o nierozwiniętej podmiotowości mogą być traktowane przedmiotowo. Wskazuje przy tym, że podmiotowość w sensie funkcjonalnym związana jest z osobowością człowieka, a nie z samą osobą – jest ona warstwą ukształowań, ubogaceń, uzupełnień, które nie stanowią o tym, kim jest człowiek, ale wpływają na jakość jego funkcjonowania<sup>11</sup>.

Nietrudno zauważyć, że między koncepcją tomistyczną a przedstawionym we wstępie<sup>3</sup> rozumieniem podmiotowości, właściwym chociażby dla refleksji

<sup>6</sup> Por. tamże, s. 425.

<sup>7</sup> Por. P. Rabczyński, *Podmiotowość*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa 2007, s. 580–581.

<sup>8</sup> Por. M. A. Krapiec, *Ja – człowiek*, Lublin 2005, s. 126.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 127.

<sup>10</sup> Por. J. Herbut, *Podmiot...*, s. 426.

<sup>11</sup> Por. K. Kalka, *Idea czy realność w wychowaniu podmiotowym?*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość...*, s. 133–134.

pedagogicznej, istnieją zasadnicze różnice. Dla pedagogiki istotne jest zagadnienie rozwoju funkcjonalnej podmiotowości człowieka, a myśl tomistyczna rozważa podmiotowość metafizyczną. Nakreślona powyżej tomistyczna koncepcja podmiotu i podmiotowości tworzy przede wszystkim fundament dla rozważań etycznych – wskazuje bowiem na wyjątkowy status każdego człowieka, nawet tego, którego podmiotowość funkcjonalna nie została jeszcze rozwinięta. Mimo że system tomistyczny skupia się na metafizycznym rozumieniu podmiotowości, to, moim zdaniem, nie pomija problematyki związanej z podmiotowością funkcjonalną, chociaż posługuje się w swojej refleksji inną terminologią. Do takiego wniosku można dojść, analizując rozwijaną przez o. Jacka Woronieckiego koncepcję sprawności. Spróbujemy zatem przyjrzeć się zasadniczym rysom systemu zbudowanego przez tego autora.

## 2. Podmiotowość jako jeden z wymiarów sprawności

Zanim podejmiemy próbę wyjaśnienia, dlaczego usprawnienie ludzkiej natury ma zagwarantować podmiotowość rozwijającego się człowieka, musimy przedstawić pokrótce, czym, według Jacka Woronieckiego, jest sprawność, a ponieważ koncepcja sprawności związana jest z kolei z tomistycznym sposobem opisu ludzkiej natury, od tego ostatniego zagadnienia należy zacząć rozważania.

Antropologia św. Tomasza z Akwinu wpisuje się w proces poszukiwania takiej teorii człowieka, która unikałaby dualizmu, czyli uznawałaby jedność ludzkiej natury, a równocześnie wyjaśniałaby, dlaczego człowiek jest zdolny do poznania i działania na różnych płaszczyznach – cielesnej oraz duchowej<sup>12</sup>. Z jednej bowiem strony, człowiek przeżywa własną jedność – nie dzieli podejmowanych przez siebie działań na czynności ciała i czynności umysłu, ale za podmiot wszystkich swoich działań uznaje własne „ja”, a z drugiej strony, przeżywa dysharmonię między reakcjami władz cielesnych a decyzjami władz umysłowych – dysharmonię, która skutkuje niejednokrotnie wewnętrznym konfliktem, gdy człowiek staje wobec dobra, atrakcyjnego z perspektywy zmysłowej, a równocześnie wymagającego rezygnacji ze względu na dobro duchowe, ukazywane przez rozum<sup>13</sup>. Poszukując teorii człowieka, adekwatnej do potocznego doświadczenia, św. Tomasz z Akwinu uznał, że człowiek jest jednością – jednością psychofizyczną, a jego umiejętność działania na różnych płaszczyznach wynika z dysponowania różnymi władzami – cielesnymi (zmysłowymi) albo duchowymi. Nie są to ani władze ciała, ani władze umysłu, ale władze cielesne albo umysłowe – władze jednego człowieka, którego psychofizyczna

<sup>12</sup> Por. S. Świeżawski, *Św. Tomasz z Akwinu na nowo odczytany*, Poznań 1995, s. 132–137.

<sup>13</sup> Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998, s. 263.

natura domaga się poznania i pożądania na różnych płaszczyznach. Mówiąc o dwóch rodzajach władz, należy pamiętać, że o ich istnieniu wnioskuje się na podstawie ich działań, stanowią więc one pewną teorię, wyjaśniającą rzeczywistość<sup>14</sup>. Święty Tomasz wyróżnił w swojej koncepcji władze poznawcze oraz władze pożądawcze. Uznał, że na poziomie zmysłowym poznanie dokonuje się za pomocą zmysłów zewnętrznych i wewnętrznych, a pożądanie związane jest ze zmysłowymi władzami – pożądliwą i popędliwą. Z kolei na poziomie umysłowym poznanie dokonuje się za pomocą rozumu, a pożądanie jest funkcją woli<sup>15</sup>.

Z różnymi rodzajami władz, którymi dysponuje człowiek, związany jest rozdzwitek, jaki przeżywa on w swoich działaniach. Wprawdzie władze umysłowe uwarunkowane są w pełnieniu swych funkcji przez władze zmysłowe, ale pożądania władz zmysłowych mogą być niezależne od decyzji rozumu i woli. Poruszenia władz zmysłowych określane są jako uczucia, a ich zaistnienie wywołane jest poznaniem konkretnego dobra – zmysłowym poznaniem go jako przedmiotu, który może zaspokoić podmiot, dopełnić jego indywidualną lub gatunkową naturę. Rozdzwitek między płaszczyzną umysłową i płaszczyzną cielesną objawia się właśnie tym, że ta druga, niezależnie od rozumu i woli, szuka zaspokojenia w dobrach materialnych, a zdobywając je, oddala niejednokrotnie człowieka od dóbr wyższych<sup>16</sup>. Uczuciowość sama w sobie nie jest zła, ale dla dobra osoby najlepiej jest, jeżeli reakcje uczuciowe weryfikowane są przez poznanie umysłowe, a dobro staje się przedmiotem wyboru.

Temat rozdzwiteku między reakcjami władz zmysłowych a działaniami, związanymi z rozumem i wolą, przybliży nas do tematu podmiotowości, a mówiąc precyzyjniej, jej braku. Jeżeli działania osoby nie są efektem decyzji podejmowanych na poziomie umysłowym, ale pochodną reakcji zmysłowych, to nie można im przypisać charakteru podmiotowego (zgodnie z nowożytnym rozumieniem podmiotowości). We współczesnym świecie wielu ludzi funkcjonuje właśnie w ten sposób. Są na tyle zdeterminowani w zdobywaniu określonych dóbr, że rozum i wolę angażują jedynie do znalezienia najlepszych środków, prowadzących do zdobycia przedmiotu pożądania. Nie poddają natomiast analizie samej konieczności zdobywania określonej rzeczy, nie próbują także zestawiać jej z dobrami alternatywnymi. Przykłady można znaleźć szczególnie wśród dojrzewających osób, które w określaniu celów własnych działań ulegają sugestiom kultury masowej. Niezamożny nastolatek nie podej-

<sup>14</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999, s. 17; C. Valverde, *Antropologia...*, s. 181–184.

<sup>15</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 2000, s. 98–100; S. Swieżawski, *Św. Tomasz...*, s. 160–198.

<sup>16</sup> Por. J. Woroniecki, *Analiza miłości i jej stopnie*, [w:] K. Michalski i in., *Przyjaźń chrześcijańska. Zbiór studiów*, „Verbum”, Kielce 1948, s. 81.



muje decyzji, jak wydać pieniądze, którymi dysponuje – czy opłacać systematycznie rachunki za telefon komórkowy, czy wybrać się w wakacje na kilkudniową wycieczkę. Posiadanie telefonu jest dla niego subiektywnie przeżywaną koniecznością – nad którą nawet się nie zastanawia i na której zaspokojenie wydaje niekiedy całe kieszonkowe – a powinno być przecież przedmiotem wyboru. Podobne wnioski można wyciągnąć, obserwując grupy, które tworzą młodzi ludzie. Bardzo często podmiotowość zachowują w nich jedynie niektóre osoby, podczas gdy pozostali podporządkowują się ich decyzjom. Za pozostaniem w grupie i przyzwalaniem na różne, niekiedy sprzeczne z własnymi poglądami, działania przemawiają głównie względy związane z uczuciowością. Taka postawa wskazuje na nieumiejętność zintegrowania uczuciowości z wnioskami wysuwanymi przez rozum. Grupy, w których tylko część osób funkcjonuje na zasadzie podmiotowości, trudno nazwać wspólnotami konstruktywistycznymi. Analizując przytoczone przykłady, łatwo zgodzić się z tezą Zbyszka Melosika, że młodzi ludzie nie dysponują wolnością, chociaż mają poczucie wolności<sup>17</sup>, i rozszerzyć ją stwierdzając, że młodzi ludzie mają poczucie podmiotowości, chociaż faktycznie o swoim życiu i otaczającej ich rzeczywistości nie decydują.

Z tomistyczną antropologią związana jest, jak to zostało już powiedziane, koncepcja sprawności. Jacek Woroniecki, budując system pedagogiki katolickiej, uznał, że podstawowym celem wychowania jest takie ukształtowanie ludzkiej natury, aby działanie danego człowieka odpowiadało wymogom moralności i prowadziło do realizacji jego powołania, które utożsamiał ze świętością. Od strony formalnej, za główny cel wychowania Woroniecki uznał usprawnienie poszczególnych władz człowieka, tak aby coraz regularniej, łatwiej i bez zmagania wewnętrznych wykonywały one czyny, prowadzące człowieka do świętości<sup>18</sup>. Mówiąc o sprawnościach, Woroniecki wyliczał cztery podstawowe – roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie oraz męstwo. Roztropnością nazywał sprawność rozumu praktycznego, polegającą na tym, że człowiek potrafi trafnie określać, jakie działania należy podjąć w danej sytuacji<sup>19</sup>. Sprawiedliwość rozumiał jako sprawność woli, sprowadzającą się do

---

<sup>17</sup> Por. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, s. 74–76. Podmiotowości towarzyszyć powinno psychologiczne zjawisko, nazywane poczuciem podmiotowości, i zazwyczaj tak jest. Prawdopodobnie ta nie zachodzi w drugą stronę. Przeżywanemu poczuciu podmiotowości nie zawsze towarzyszy rzeczywista, obiektywna podmiotowość.

<sup>18</sup> Por. J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1947, nr 47, s. 166–167; tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922, s. 72; tenże, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, Wilno 1939, s. 3.

<sup>19</sup> Por. J. Woroniecki, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1923–1924, nr 1–2, s. 227; tenże, *Moc i wartość spekulatywnych cech tomizmu*, „Przegląd Teologiczny” 1927, nr 8, s. 35.

umiejętności wybierania dóbr, mających być przedmiotem realizacji<sup>20</sup>. Umiarkowanie oraz męstwo łączone były przez niego z władzami cielesnymi – pożądaną oraz popędliwą. Umiarkowaniem określał umiar w reaktywności zmysłowej, polegający na wykorzystaniu siły władz zmysłowych do zdobycia dóbr odpowiadających całej ludzkiej naturze, natomiast męstwem – wytrzymałość w zdobywaniu dóbr trudnych i wymagających poświęceń<sup>21</sup>.

Nietrudno zauważyć, że koncepcje Jacka Woronieckiego budowane były w kontekście rozważań etycznych, sprawność zaś ma wymiar moralny. Zresztą sam Woroniecki dzielił sprawności na cnoty i wady. Sprawności dobre, przysposabiające do czynności zgodnych z naturą, prawem moralnym i naczelnym celem człowieka, nazywał cnotami, natomiast sprawności złe, przyzwalające przy każdej sposobności na grzech – sprzeczny z celem życia człowieka, a dostosowany do jakiegoś innego celu, np. bogactwa, sławy, władzy, rozkoszy zmysłowych – wadami<sup>22</sup>. Stefan Kunowski, oceniając jego system, zarzucił mu moralizm<sup>23</sup>. Jeżeli przyjrzymy się głębiej nakreślonej przez Woronieckiego koncepcji sprawności, musimy jednak zauważyć, że poza aspektem moralnym w koncepcji sprawności ukryte są rozważania na temat ludzkiej podmiotowości (oczywiście w sensie nowożytnym).

Działanie podmiotowe jest bowiem zawsze rozumiane jako takie, do którego impuls daje rozum. W rozważaniach Woronieckiego na pierwszy plan wysuwają się kwestie moralne, ale przesuwając te problemy na margines zainteresowań, można zauważyć, że Woroniecki nakreślił taką koncepcję rozwoju ludzkiej natury, której aspektem była jedność poszczególnych władz w podejmowanych działaniach, i to taka jedność, która zbudowana była wokół władz umysłowych: rozumu i woli<sup>24</sup>. Widoczne jest to w kilku elementach jego

<sup>20</sup> Por. J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 1921, t. 9, 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.

<sup>21</sup> Por. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkoła Chrystusowa” 1930, t. 1, nr 5, s. 228; tenże, *Cnota kardynalna męstwa. Jej istotne cechy, niedomagania i wychowanie*, „Szkoła Chrystusowa” 1938, t. 16, nr 4, s. 233.

<sup>22</sup> Por. J. Woroniecki, *Wady moralne i stopnie ich nasilenia*, „Szkoła Chrystusowa” 1938, t. 17, nr 11, s. 241–249; tenże, *Nawyki...*, s. 4, 13; tenże, *Metoda...*, s. 74; tenże, *Zagadnienie języka wykładowego teologii w Polsce*, [w:] *Pamiętnik Drugiego Zjazdu odbytego w Lublinie 3 VII – 5 VII 1923 roku*, Włocławek 1924, s. 76.

<sup>23</sup> Por. S. Kunowski, *Teologia a potrzeby pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1959, nr 58, s. 238; B. Inlender, *O Jacek Woroniecki*, „Znak” 1966, t. 18, nr 144, s. 684.

<sup>24</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka...*, t. 1, s. 19; tenże, *Katolickość...*, s. 28; tenże, *Moc i wartość...*, s. 27; tenże, *Paedagogia perennis (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)*, „Przegląd Teologiczny” 1924, nr 5, s. 156. Zresztą, nie można zapomnieć, że myśl Woronieckiego rozwijała się w nurcie filozofii tomistycznej, w której funkcjonuje wyraźne rozróżnienie aktu ludzkiego i aktu człowieka – pierwszemu przypisywana jest rozumność i wolność, natomiast drugi łączony jest z reaktywnością władz zmysłowych.

koncepcji. W powyższej charakterystyce podstawowe sprawności zostały odniesione do poszczególnych władz człowieka, ale dla Woronieckiego było jasne, że ich osiągnięcie nie jest możliwe bez sprawnego działania wszystkich władz, czyli nie dokona się bez urzeczywistnienia jedności całej ludzkiej natury<sup>25</sup>. Wskazywał chociażby, że sprawiedliwość woli nie jest możliwa bez roztropności rozumu praktycznego, który – nieusprawniiony – dokona powierzchownej oceny dóbr, mogących stać się przedmiotem wyboru ze strony woli<sup>26</sup>. Z kolei roztropność nie jest możliwa bez sprawiedliwości woli, ponieważ tylko wola może zmotywować rozum do skrupulatnej oceny dóbr i dać mu pewien klucz, według którego powinny być oceniane dobra<sup>27</sup>. Brak sprawiedliwości woli sprawia także, że wola może kierować się oceną dobra dokonaną przez władze zmysłowe, czyli oceną na miarę tych władz, których przedmiotem poznania jest jedynie materialna strona rzeczywistości. Usprawnienie samych władz umysłowych – rozumu i woli – nie jest również 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 – powinien podejmować decyzję<sup>28</sup>. Przyglądając się analizom Woronieckiego, należy podkreślić, że mówił on o integracji, a nie o stłumieniu działań władz zmysłowych albo ich „wywyczeniu”, które owocuje powstawaniem nawyków. Ponieważ rozumiał, że władze zmysłowe są integralną częścią człowieka i nie można stłumić ich działań bez szkody dla całego podmiotu<sup>29</sup>, dlatego jedynym dopuszczalnym celem wychowania tych władz było dla niego zintegrowanie ich reakcji, czyli uczuć, z działaniem władz umysłowych<sup>30</sup>. Usprawnione w ten sposób władze zmysłowe stałyby się, w opinii Woronieckiego, narzędziem szybszego, sprawniejszego funkcjonowania całego podmiotu<sup>31</sup>.

<sup>25</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka...*, t. 1, s. 340–341; tenże, *Oświata a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, t. 1, nr 7, s. 44–47.

<sup>26</sup> Woroniecki przewidywał, że bez roztropności sprawiedliwość stanie się manią równości, męstwo zuchwalstwem, a umiarkowanie przejdzie w znęcanie się nad sobą. Por. tenże, *Studium...*, s. 228; tenże, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 234; tenże, *Cnota kardynalna umiarkowania...*, s. 231.

<sup>27</sup> Por. J. Woroniecki, *Metoda...*, s. 19–20; tenże, *Nasz sentymentalizm i jego wpływ na życie religijne*, „Prąd” 1926, t. 14–15, nr 3, s. 122.

<sup>28</sup> Por. J. Woroniecki, *Erotizm komercyjny a wstydlivość chrześcijańska*, „Przegląd Powszechny” 1948, nr 225, s. 333; tenże, *Podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie*, [w:] tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin 2002, s. 75.

<sup>29</sup> 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. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 240–241; tenże, *Cnota kardynalna umiarkowania...*, s. 232–333; tenże, *Podstawy...*, s. 75.

<sup>30</sup> Por. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 234; tenże, *Analiza...*, s. 82–83; tenże, *Katolickość...*, s. 33–35.

<sup>31</sup> Por. J. Woroniecki, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 234.

Wyciągając wnioski z prowadzonych przez Woronieckiego rozważań, można powiedzieć, że osiągnięcie przez konkretną osobę tak rozumianej sprawności prowadzi równocześnie do jej podmiotowości, ponieważ osoba, która osiągnęła tak rozumianą sprawność, działa w sposób rozumny i wolny, nie ulegając pochopnie uczuciowości. Ma to zastosowanie zarówno w przypadku wchodzenia w relacje z różnymi rzeczami, jak i w przypadku nawiązywania relacji wspólnotowych. Jeżeli uczuciowość danej osoby jest zintegrowana z jej rozumnością i wolnością, potrafi ona zachować zdolność do podejmowania decyzji nawet w przypadku możliwości zdobycia bardzo atrakcyjnego dla niej dobra, potrafi również zachować podmiotowość w grupie, tworząc tym samym wspólnoty o charakterze konstruktywistycznym.

Porównanie nowożytnego rozumienia podmiotowości z sformułowaną przez Jacka Woronieckiego koncepcją sprawności prowadzi do dwóch wniosków. Po pierwsze, zauważyć należy, że sprawność jest celem wychowania i jej koncepcja jest bliska koncepcji podmiotowości jako celu wychowania. Po drugie, rozważania Woronieckiego dotyczą wewnętrznego rozwoju wychowanka, który ma prowadzić do jego autonomicznych działań jako człowieka dorosłego, podczas gdy we współczesnej refleksji główny akcent kładzie się na zabezpieczenie zewnętrznych warunków do autonomicznego działania jednostki. Nakreślona przez Woronieckiego koncepcja, właśnie ze względu na to, iż dotyczy rozwoju wewnętrznego, stawia nas wobec pytania o możliwości realizacji sprawności jako celu rozwoju człowieka. Stosunkowo łatwo bowiem zmieniać zewnętrzne okoliczności, w jakich przebiegają relacje międzyludzkie i prowadzone jest wychowanie, w porównaniu z wpływaniem na rozwój wewnętrzny, który zawsze przebiega w sposób nie do końca przewidywalny. W kolejnym punkcie przedmiotem analiz będzie zatem kwestia możliwości wpływania na rozwój sprawności w procesie wychowania.

### 3. Rozwój sprawności a podmiotowość wychowanka

W koncepcji Jacka Woronieckiego funkcjonuje przekonanie, że sprawności mogą rozwijać 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 rozwój<sup>32</sup>. 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

---

<sup>32</sup> Por. J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, [w:] tenże, *Wychowanie człowieka...*, s. 75–77; tenże, *Nawyk...*, s. 18, 26–28; tenże, *Studium...*, s. 229–230; tenże, *Paedagogia...*, s. 157; tenże, *Cnota kardynalna męstwa...*, s. 241.

i czynne, więc wypełnianie własnych funkcji przez jedną prowadzi do usprawienia innych<sup>33</sup>.

O ile wzajemne oddziaływanie rozumu i woli jest w czynie oczywiste, ponieważ są to władze umysłowe – czyli lepsze rozpoznanie dobra przez rozum powoduje silniejsze pragnienie go ze strony woli, co z kolei pobudza rozum do dalszego rozpoznawania dobra – o tyle znacznie 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; jak sprawić, żeby pojawiające się w zetknięciu z konkretnym dobrem uczucia dawały rozumowi czas na ocenę owego dobra, a władzom umysłowym 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?

Fundament do udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania został zbudowany już przez św. Tomasza, który, analizując ludzką naturę, opisał proces nazywany sublimacją uczuć. Termin ten nie jest dla współczesnego człowieka obcy. Pojawia się on w różnych dziedzinach wiedzy, oznaczając „wyniesienie”, „wywyższenie”, „podnoszenie”<sup>34</sup>. Jak stwierdził Konstanty Michalski, jeden z twórców pedagogiki tomistycznej w Polsce, to św. Tomasz z Akwinu użył jako pierwszy terminu „sublimacja”<sup>35</sup>. Na gruncie antropologii tomistycznej sublimację uczuć analizowali m. in. Aleksander Usowicz<sup>36</sup> i Mieczysław Krapiec<sup>37</sup>. Wiedzę na temat tomistycznej koncepcji sublimacji uczuć zebrała Danuta Radziszewska-Szczepaniak. Odwołując się do prac Konstantego Michalskiego oraz Danuty Radziszewskiej-Szczepaniak, spróbujmy więc pokrótce wyjaśnić, na czym polega sublimacja uczuć i jaki ma ona wpływ na rozwój człowieka.

Termin „sublimacja” pojawia się u św. Tomasza w związku z analizą skutków miłości. Oznacza on proces wznoszenia się jakiejś rzeczywistości z naturalnego dla niej stopnia na wyższy, nieprzysługujący jej z natury poziom, a tym samym nabywanie pewnej doskonałości. Konstanty Michalski wyróżnia sublimację metafizyczną oraz sublimację funkcjonalną, psychologiczną. Dla niniejszego tematu, którego kontekstem są kwestie pedagogiczne, istotny jest ten

<sup>33</sup> Por. Sum. theol. I–II, q. 51, a. 2.

<sup>34</sup> Spośród psychologów analizował go m. in. Freud. Max Scheler wprowadził go z kolei do swojej syntezy filozoficznej.

<sup>35</sup> Por. K. Michalski, *Eros i logos u Dantego*, Kraków 1936, s. 18–19.

<sup>36</sup> Zob. A. Usowicz, *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946.

<sup>37</sup> Zob. M. A. Krapiec, *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996, s. 125–127.

drugi aspekt sublimacji. Wskazuje on bowiem na moment dynamizmu, zmiany, pewnego ruchu „w górę”, który dokonuje się w sferze uczuć<sup>38</sup>.

Sublimacja jest możliwa, ponieważ istnieją wielorakie zależności między władzami zmysłowymi i umysłowymi. Te ostatnie mogą wpływać na działania niższych od siebie władz zmysłowych w różnoraki sposób. Rozum może wpływać na poznanie, od którego jest uzależnione powstanie i intensywność uczucia. Poznanie zmysłowe nie jest bowiem jedynie aktem zmysłów zewnętrznych, ale dokonuje się na poziomie zmysłów wewnętrznych. Działanie uczuźne jest zależne od zmysłu oceny jakiegoś przedmiotu jako korzystnego lub szkodliwego. O ile u zwierząt ocena dokonywana jest na podstawie danych docierających ze zmysłów zewnętrznych, o tyle u człowieka na ocenę wpływa także rozum. Ponieważ jego poznanie jest doskonalsze od poznania zmysłowego, więc może naświetlić przedmiot pożądania z różnych stron, pełniej niż zmysły. Pożądanie zmysłowe zostaje zatem ostatecznie poddane rozumowi dzięki temu, że u człowieka uczucia nie występują w stanie wyizolowanym, ale zawsze w „otocze” wyższego życia psychicznego. Również wola może wpływać na powstawanie uczuć – gdy zwraca się ku przedmiotowi, danemu w poznaniu zmysłowym, i pociąga za sobą władze pożądawcze, lub w momencie wyboru, gdy uczucia, jako czynniki mogące usprawnić czyn, stają się przedmiotem działania woli. Uczuciowość jest wówczas pobudzana do współpracy w osiągnięciu określonych celów. Uczucie, skierowane pierwotnie do jakiegoś konkretnego, uchwyconego zmysłami dobra, pod wpływem aktów wyższych władz, czyli rozumu i woli, ulega znacznej modyfikacji. Sublimacja polega więc na tym, że uczucia, pozostając aktami zmysłowej władzy pożądawczej, zaczynają funkcjonować w sposób właściwy dla bytu rozumnego, czyli w działaniu „wznoszą się” na wyższy, nieprzysługujący im z natury poziom<sup>39</sup>.

Istnienie procesu sublimacji, w którym władze zmysłowe i władze umysłowe wpływają wzajemnie na siebie, otwiera drogę do kształtowania sprawności, owocujących jednością człowieka w działaniu, a tym samym jego podmiotowością. Poszczególne władze rozwijają się powoli, a władze zmysłowe pod wpływem wielokrotnego sublimowania uczuć, niemniej jednak, zgodnie z koncepcją tomistyczną, istnieje możliwość takiego rozwoju poszczególnych władz, że w praktyce będą one ze sobą harmonijnie współdziałały, realizując dobra ukazywane przez rozum.

Jak można wyobrazić sobie kształtowanie sprawności w praktyce? Zdarza się często, że jeden uczeń prosi drugiego o pomoc, np. o wytłumaczenie jakiegoś zagadnienia z matematyki. Przed uczniem, do którego została skierowana ta

---

<sup>38</sup> Por. K. Michalski, *Duszę dać, [w:] tenże, Dokąd idziemy. Pisma wybrane*, Kraków 1964, s. 157–159.

<sup>39</sup> Por. D. Radziszewska-Szczepaniak, *Podstawy koncepcji sublimacji uczuć u św. Tomasza z Akwinu*, Olsztyn 2002, s. 84–87; M. A. Krąpiec, *Psychologia...*, s. 125–126.

prośba, pojawia się więc alternatywa: może albo pomóc koledze, albo poświęcić czas na inne zajęcia (grę w piłkę lub jakąś grę komputerową). Władze zmysłowe dążą ze swej natury do przyjemności, więc postrzegają zabawę jako zajęcie atrakcyjniejsze. Różne okoliczności mogą skłonić jednak młodego człowieka do rezygnacji z przyjemności. Jeżeli mimo trudności kolega zaczyna rozumieć podstawowe schematy matematyczne i otrzymuje pozytywną ocenę, uczeń, który przyczynił się do tego, odczuwa satysfakcję, zaczyna dostrzegać sens rezygnacji z przyjemniejszych zajęć. W konsekwencji tego przeżycia przed kolejnym sprawdzianem sugeruje koledze, że mogą znowu razem popracować. O ile za pierwszym razem negatywne uczucia, związane z koniecznością rezygnacji z jakichś przyjemności, były intensywne, o tyle kolejne spotkania łączą się z coraz mniejszym „sprzeciwem” ze strony uczuć. Na osąd, którego pochodną są uczucia, zaczynają bowiem wpływać rozum i wola, a same uczucia nabierają sprawności umiarkowania w odniesieniu do przyjemności zmysłowych. W tle niniejszych rozważań znajduje się, oczywiście, kwestia podmiotowości. Młody człowiek o zintegrowanej naturze, bez względu na to, jak będzie ona nazywana, czy przy użyciu terminu „sprawność”, czy jakiegoś innego określenia, jest zdolny do podejmowania decyzji i działania podmiotowego. W danej sytuacji potrafi ocenić, jak należy postąpić, na ile można pozwolić sobie na zabawę, a kiedy należy faktycznie pomóc koledze. Jego działanie wynika więc z jego wnętrza, co jest interpretowane jako oznaka podmiotowości. Brak takiej integracji sprawia, że często ulega on uczuciom, a następnie żałuje, że nie postąpił inaczej, co w gruncie rzeczy oznacza, że nie panuje nad własnym życiem, kierują nim raczej impulsy docierające ze świata zewnętrznego.

Za przykład inicjatywy osób dorosłych, mającej na celu sublimację i rozwój uczuciowości nastolatków, może posłużyć projekt o nazwie *Compassion*, realizowany przez prywatne szkoły katolickie w Niemczech, Austrii, Czechach i Holandii. Głównym składnikiem projektu jest dwutygodniowa praktyka uczniów w instytucjach społecznych. Jak wynika z relacji młodych osób, które z racji nauki w takiej szkole musiały przez dwa tygodnie współpracować z osobami niepełnosprawnymi, przystąpieniu do praktyki towarzyszą obawy, niechęć. W tych samych relacjach znajdują się stwierdzenia, że okres praktyki był źródłem wielu ważnych doświadczeń i kształtował nie tyle osoby niepełnosprawne, co osoby zdrowe<sup>40</sup>. Odnosząc się do kategorii podmiotowości, można powiedzieć, że owa praktyka została z jednej strony narzucona uczniom, a z drugiej strony przyczyniła się do większej ich podmiotowości, pokazując możliwości działań, przed którymi blokadą był lęk, obawy. W tym kontekście można więc zadać pytanie, czy bez swobodnego nieuwzględnienia podmiotowości wycho-

---

<sup>40</sup> Por. L. Kuld, *Compassion – soziale Verantwortung lernen. Eine Initiative katholischer Privatschulen in Europa*, [w:] Cz. Kosakowski, C. Rogowski (red.), *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, Olsztyn 2005, s. 43–48.

wanka w momencie organizowania doświadczeń można wychować do podmiotowości?

Przyglądając się prowadzonym w niniejszym punkcie analizom, warto zwrócić uwagę na to, jak określany jest w nich status wychowanka w procesie wychowania. Uznanie czynu, czyli świadomego i wolnego działania wychowanka, za podstawowe miejsce rozwoju sprawności oznacza, że dojrzewający człowiek powinien mieć zagwarantowaną pewną płaszczyznę swobody w podejmowaniu działań. Woroniecki twierdził, że rozwój sprawności jest w dużej mierze wynikiem samowychowania, wytrwałej pracy nad sobą, ciągłego przecwiczenia trudności i przeszkód<sup>41</sup>. Te sformułowania zbieżne są, przynajmniej częściowo, z formułowanymi współcześnie postulatami podmiotowego statusu wychowanka w procesie wychowania. Drugim wartym zauważenia elementem koncepcji tomistycznej, tym razem już nie w ujęciu Jacka Woronieckiego, jest teoria sublimacji uczuć. Aby zintegrowały się one z władzami umysłowymi w czynie, konieczne są doświadczenia związane ze zdobywaniem dóbr, wybieranych w dialogu rozumu i woli. Doświadczenia takie bardzo często nie są wynikiem samodzielnej inicjatywy dojrzewającego człowieka, ale organizuje je wychowawca, wprowadzając w nie wychowanka lub przekonując go do ich podjęcia. Odpowiedź na pytanie, jak organizować te doświadczenia i prowadzić do rzeczywistej podmiotowości (a nie wyłącznie poczucia podmiotowości), nie przekraczając równocześnie granicy przymusu, stanowi wyzwanie dla każdego wychowawcy.

## Zakończenie

Próba odnalezienia koncepcji podmiotowości (w nowożytnym znaczeniu tego słowa) w systemie pedagogicznym, budowanym na zasadach św. Tomasza z Akwinu, może być dla wielu osób zaskakująca, tym bardziej że główny przedstawiciel tego nurtu, o. Jacek Woroniecki, formułował swe przemyślenia w okresie międzywojennym i w związku z tym jego koncepcje w kilku elementach zdają się bliskie odrzucanemu obecnie socjologizmowi. Niewątpliwie krytykował on indywidualizm, przekonując, że jednostka ludzka nie może dojść do pełni rozwoju poza ramami życia społecznego<sup>42</sup>. Uznawał również, że najlepszym środkiem wychowawczym są karby społeczne, w których człowiek

---

<sup>41</sup> Por. J. Woroniecki, *Program...*, s. 174; tenże, *Nawyki...*, s. 22; tenże, *Katolicka...*, t. 2, cz. I, s. 14; tenże, *Oświata...*, s. 44.

<sup>42</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka...*, t. 1, s. 191–192; tenże, *Nacjonalizm a katolicyzm*, [w:] *Nacjonalizm a katolicyzm. Opinie biskupów, uczonych, polityków i publicystów współczesnych*, Poznań 1927, s. 105; tenże, *Podstawy...*, s. 101; tenże, *Program...*, s. 35, 272–273; tenże, *Filozofia pracy. Praca podstawowym prawem natury ludzkiej*, „Odpowiedzialność i Czyn” 1988, t. 1, nr 2, s. 101.



się obraca i które wymagają od niego ciągłego rachowania się z celami i potrzebami całej społeczności<sup>43</sup>. Swoje poglądy wyrażał m. in. w słowach:

samo społeczeństwo, które w miarę postępu swej kultury coraz bardziej pragnie wywierać świadomy wpływ na bieg swego życia, nie może pozostawać obojętne wobec młodych pokoleń, które kiedyś przejmą na swe barki zadania i dążności całego narodu<sup>44</sup>.

Przyglądając się bliżej sformułowanemu przez o. Jacka Woronieckiego systemowi, można jednak zauważyć, że jego poglądy są również krytyką socjologizmu<sup>45</sup>, a nauka o sprawności stanowi próbę poszukiwania takiej drogi rozwoju człowieka, która zagwarantuje jednostce możliwość działania rozumnego i wolnego, a równocześnie wprowadzi ją w życie społeczne.

Porównując koncepcje Woronieckiego ze współczesnym, najbardziej ogólnym rozumieniem podmiotowości, można zauważyć, że sprawność, będąca w ujęciu Woronieckiego formalną przyczyną wychowania, ma aspekt, który można przyrównać do tej właściwości człowieka, którą obecnie określa się terminem „podmiotowość”. Uznanie sprawności za cel wychowania oznacza więc w pewnym sensie również uznanie podmiotowości za cel rozwoju dojrzewającego człowieka. Należy równocześnie stwierdzić, że w pismach Jacka Woronieckiego istnieje wyraźne wskazanie konieczności zagwarantowania wychowankowi pewnej swobody w podejmowaniu różnorodnych działań, co można porównać do współczesnego postulatu zabezpieczenia podmiotowości wychowanka w procesie jego rozwoju. Stanowisko Woronieckiego wynikało z przekonania, iż jakikolwiek przymus nie prowadzi do rozwoju sprawności, ale nawyków, które są powtarzane bezmyślnie w różnych sytuacjach, nawet gdy zmiana okoliczności domaga się zmiany działania. Przytoczona na końcu teoria sublimacji uczuć opisuje z kolei, w jaki sposób rozwija się ludzka natura w kierunku integracji nazywanej sprawnością. Z teorii tej wynika, że zintegrowanie uczuciowości z działaniami rozumu i woli, co jest niejako warunkiem podmiotowości, domaga się umożliwienia wychowankowi doświadczania różnego rodzaju dóbr, nie tylko tych, które wywołują natychmiastową przyjemność i narzucają się ze swoją, często bardzo płytką, wartością.

<sup>43</sup> Por. J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne...*, cz. I, s. 15.

<sup>44</sup> J. Woroniecki, *Spoleczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, t. 1, nr 8, s. 17; por. tenże, *Wychowanie społeczne...*, cz. I, s. 13–14.

<sup>45</sup> Por. J. Woroniecki, *Nacjonalizm...*, s. 102, 110–111; tenże, *Indywidualizm naszego życia religijnego*, „Prąd” 1926, t. 14–15, nr 4, s. 176. Wpływ różnych grup społecznych miał, zdaniem Woronieckiego, polegać przede wszystkim na tym, że powinny one otoczyć dojrzewającego człowieka „atmosferą porządku i ładu, w której wciąż będzie [...] otrzymywał, przeważnie bez żadnego gadania, impulsy do tego jak ma postępować”, tenże, *Program...*, s. 273; por. tenże, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1924, t. 13, z. 5–7, s. 75; tenże, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001, s. 16; tenże, *Postulasy a przełożenie*, Warszawa 1939, s. 10–13; tenże, *Sprawiedliwość...*, s. 184.

Kończąc niniejsze rozważania, należy zaznaczyć, że został w nich omówiony jedynie jeden z aspektów podmiotowości. Nie rozwinięto szerzej tematu podmiotowości metafizycznej i nie podjęto próby ukazania związków podmiotowości funkcjonalnej z podmiotowością metafizyczną, nie próbowano także wyciągać wniosków o charakterze pedagogicznym z odwołujących się do filozofii tomistycznej koncepcji Karola Wojtyły, w których podczas analizy czynu rozważa on podmiotowość jako aspekt sprawczości. Niemniej jednak warto przyrzeć się powyższym analizom, bazującym głównie na przemyśleniach o. Jacka Woronieckiego, ponieważ są one jedną z prób poszukiwania wewnętrznych mechanizmów kształtowania się ludzkiej podmiotowości.