

Barbara Kiereś*

Człowiek: podmiot wychowania czy jego funkcja

Współcześnie zarówno w teorii, jak i w praktyce wychowawczej dużo mówi się o podmiotowości wychowanka, a samą podmiotowość traktuje się jako istotne kryterium pedagogiczne¹. Podmiotowość człowieka nie jest odkryciem dnia dzisiejszego, zwłaszcza na gruncie pedagogiki, a związany z nią problem dotyczy rozumienia samego człowieka. U podstaw różnych koncepcji pedagogiki leżą różne, nawet rozbieżne koncepcje człowieka. Można sądzić, że aktualnie ma miejsce konfrontacja dwóch pedagogik, mianowicie, pedagogiki personalistycznej (klasycznej) oraz pedagogiki liberalnej, której radykalnym odłamem jest tzw. antypedagogika. W obu pedagogikach przywołuje się pojęcie podmiotowości, jednakże w obu inaczej rozumie się samego człowieka. Przyczyną tego stanu rzeczy jest rozbieżność tradycji poznawczo-myślowych, z których wspomniane pedagogiki wyrastają. Pedagogika personalistyczna i jej antropologia jest wizytówką tradycji realizmu filozoficznego, natomiast pedagogika liberalna, a zwłaszcza antypedagogika to owoc tradycji idealizmu. W związku z tą zależnością obu pedagogik spójrzmy na wspomniane tradycje filozoficzne,

* DR HAB. BARBARA KIEREŚ, PROF. KUL – pedagog, Katedra Pedagogiki Rodziny, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II; e-mail: barbarakie@wp.pl

¹ Na temat historycznego ujęcia problemu dziecka zob. J. Wilk, *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, w: *W służbie dziecku*, t. I, red. J. Wilk, Lublin 2003, s. 23-41; tenże, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 100-117. Współcześnie o podmiotowości wychowanka mówi się w kontekście takich określeń jak: poczucie podmiotowości, uznanie podmiotowości, podmiotowe traktowanie, dwupodmiotowość, relacje podmiotowe itp. Zob. Z. Babska, G. W. Shugar, *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły-dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*, Lublin 1986; A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. W świetle wyników badań*. Toruń 1991; T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1997, s. 72-79; *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999.

na ich koncepcje człowieka i jego podmiotowości oraz na konsekwencje tych koncepcji w praktyce wychowawczej.

Dwie tradycje filozoficzne – realizm i idealizm

Otóż, tradycja realizmu (łac. *res*-rzecz) głosi, że neutralną poznawczo, czyli niewiązaną w żadne aprioryczne założenia bazą wyjaśniania świata i człowieka jest naturalne (spontaniczne) doświadczenie, które informuje, że istniejące w świecie byty są racjonalne, czyli poznawalne i że rozumiejące poznanie świata i człowieka, czyli dotarcie do ich ostatecznych przyczyn jest koniecznym warunkiem celowego działania człowieka w świecie. Najwybitniejszymi przedstawicielami tradycji realizmu są przede wszystkim jej początkodawca – Arystoteles, a następnie jego wybitni kontynuatorzy – Tomasz z Akwinu, a współcześnie E. Gilson, J. Maritain i M. A. Krąpiec².

W przeciwieństwie do tradycji realizmu idealizm (łac. *idea*-myśl) głosi, że codzienne, jak mówią jego przedstawiciele: potoczne doświadczenie jest z istoty poznawczo zawodne, w związku z tym są oni zdania, że jedynie krytyczny punkt wyjścia w filozofii zapewnia jej neutralność poznawczą (bezzałożeniowość) oraz uniwersalizm poznawczy. Inaczej mówiąc, chodzi o odkrycie uniwersalnego źródła wiedzy o „rzeczywistej rzeczywistości”. Jak pokazują dzieje tej tradycji, idealizm nie jest prądem jednolitym, rozpadł się on na dwa zróżnicowane wewnętrznie i przeciwstawne sobie nurty: racjonalizm oraz irracjonalizm. Racjonalizm (łac. *ratio*-duch, jaźń, świadomość) twierdzi, że niezawodnym źródłem wiedzy o świecie jest autonomiczny i samowystarczalny poznawczo rozum ludzki, natomiast irracjonalizm (łac. *irrationalis* – pozbawiony rozumu, nierozumowy) głosi, że źródłem wiedzy o świecie jest poznanie zmysłowe (empiryzm, sensualizm) lub że o prawdziwości tej wiedzy decyduje indywidualna bądź zbiorowa wola człowieka (woluntaryzm), akty uczuć (emotywizm, sentymentalizm), pozaracjonalna intuicja (intuicjonizm ekstatyczny) lub „ślepy” akt wiary (fideizm). Za prekursorów racjonalizmu uchodzą Parmenides i Platon, a w czasach współczesnych np. Kartezjusz i G. Hegel, natomiast przedstawicielami irracjonalizmu odmiany empiryzmu-sensualizmu są: Demokryt, sofisci, Epikur, a współcześnie F. Bacon, D. Hume, A. Comte, woluntaryzmu: F. Nietzsche, J. P. Sartre, emotywizmu: B. Pascal, J. J. Rousseau, intuicjonizmu: Heraklit, Anaksymander, Plotyn, fideizmu: Tertulian, S. Kierkegaard, J. H. Newman³.

Przyczyną rozpadu filozofii na wspomniane tradycje był spór o ludzkie poznanie, o to, czy jest ono władne wyjaśnić zagadkę świata, którą wyraża filozoficzne

² Zob. M.A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii*, Lublin 1991, s. 105-148.

³ Tamże, s. 47-104.

pytanie, dlaczego świat istnieje i co sprawia, że jest on racjonalny i celowy? Jak wspomniano, idealizm nie ufa naturalnemu doświadczeniu człowieka, które – jak zaznaczają realisci – myli z poznaniem tzw. potocznym, a dokładniej mówiąc z wiedzą potoczną. Według realizmu pomyłka ta i przyjęcie krytycznego punktu wyjścia odrywa poznanie ludzkie od realnego świata i zamienia je na myślenie za pomocą pojęć-idei obecnych w ludzkiej świadomości, a myślenie – jak dodają – jest czynnością świadomą, lecz niepoznawczą, za jego pomocą tworzy się rozmaite konstrukcje myślowe, które idealizm błędnie traktuje jako teorię realnego świata. Błąd ten wyraża teza: od myśli o świecie do realnego świata nie ma przejścia. Tradycja realizmu dodaje, że nie ma żadnych podstaw, by wątpić w poznawczą wartość poznania naturalnego, które jest spontaniczną (przedkrytyczną) recepcją świata rzeczy w ich istnieniu i strukturze bytowej⁴.

Problem człowieka w ujęciu realizmu i idealizmu

Jakie są konsekwencje systemowe obu tych tradycji w zakresie teorii człowieka? Otóż w świetle tradycji realizmu człowiek jest bytem substancjalnym (*individua substantia rationalis naturae*), jednością duchowo-cielesną (hylemorfizm antropologiczny), bytem rozumnym i wolnym, a jego zadaniem życiowym jest dotarcie do ostatecznych przyczyn oraz praw i prawidłowości konstytuujących rzeczywistość świata i człowieka oraz określenie celu własnego życia w kontekście tej wiedzy. Doświadczenie odsłania, że człowiek jest bytem cielesno-duchowym i niepomierne przekracza (transcenduje) zastany świat przyrody. Wspomniane przekraczanie świata manifestuje się w ludzkiej naturze, a zwłaszcza w życiu osobowym człowieka w aktach poznania, miłości, wolności oraz religijności. Tak rozumiany człowiek jest suwerenem bytowym – istnieje własnym aktem istnienia – oraz podmiotem rozumnej i celowej działalności w polu cywilizacji (metody życia społecznego) oraz kultury: nauki, moralności, sztuki i religii⁵.

Natomiast zróżnicowana tradycja idealizmu stoi na gruncie bądź spirytualizmu, według którego człowiek jest emanatem ducha lub świadomości, bądź materializmu – człowiek jest bytem na wskroś materialnym – i związanego z nim ewolucjonizmu, według którego człowiek jest ewolutem materii. Ponadto oba ujęcia, niezależnie od swych koncepcji człowieka, opowiadają się bądź za indywidualizmem antropologicznym – każdy człowiek jest niezależnym od innym ludzi absolutem bytowym bądź za antropologicznym kolektywizmem,

⁴ Zob. M.A. Krapiec, *Metafizyka, Zarys podstawowych zagadnień*, Poznań 1966.

⁵ Zob. M.A. Krapiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Dzieła, t. 12, wybór i oprac. A. Wawrzyniak, Lublin 1982, s. 15-57.

według którego człowiek jest „produktem” i funkcją życia kolektywnego oraz jego struktur społecznych⁶.

W związku z powyższymi koncepcjami człowieka odnotujemy, że cała historia kultury ludzkiej, a zwłaszcza kultury europejskiej dowodzi, że zmagają się z sobą trzy koncepcje człowieka: personalistyczna, według której człowiek jest „jednością substancjalną natury rozumnej”, czyli podmiotem rozumnego i wolnego działania, którego celem jest optymalne zabezpieczenie jego życia materialnego oraz optymalne zaktualizowanie własnego życia osobowego: poznania, miłości, wolności i religijności, a w życiu społecznym suwerenności bytowej i podmiotowości wobec prawa. Z kolei w antropologiach idealizmu człowiek jest „sam sobie sterem żeglarzem i okrętem” (indywidualizm), a więc kieruje się w życiu wyłącznie własnym egoistycznie rozumianym dobrem i staje się funkcją własnego „widzimi się” bądź jest on wytworem układów społecznych (kolektywizm). Wymienione antropologie przekładają się na określone koncepcje wychowania.

Idealizm i jego pedagogiki

Wyróżnionym powyżej antropologiom odpowiadają symetrycznie trzy koncepcje wychowania, czyli trzy pedagogiki: z jednej strony personalistyczna, a z drugiej strony indywidualistyczna i kolektywistyczna. Początkodawcą personalizmu wychowawczego jest Arystoteles, pedagogikę kolektywistyczną utrwala Platon, natomiast indywidualizm wychowawczy przewija się pod różnymi postaciami w nurcie filozofii minimalistycznej, w różnych szkołach myślowych (sofiści, cynicy, stoicy, sceptycy). W czasach nowożytnych wraz z renesansem tradycji idealizmu pojawia się w kulturze Europy ideologia tzw. modernizmu (od R. Descartesa), której celem jest radykalna przebudowa świata i samowyzwolenie się człowieka od zła. Ideologia ta doznała rozpadu, a jego przyczyną był spór o metodę modernizacji świata. Konsekwencją tego sporu jest społeczna ideologia socjalizmu o charakterze kolektywistycznym (komunizm, faszyzm, nazizm) oraz indywidualistycznym (liberalizm, anarchizm). Zgodnie ze swoimi założeniami kolektywizm, którego uosobieniem jest wszechwładne państwo i jego doktryna, traktuje człowieka jako funkcjonariusza państwa, a w sferze wychowania traktuje go jako „surowiec” podlegający apriorycznym zasadom wychowawczym, które słusznie określa się mianem ideologicznej tresury. Z kolei indywidualizm propagandowo absolutyzuje jednostkę, upomina się o jej nieograniczoną wolność, czego skrajnym wyrazem jest wspomniana wcześniej antypedagogika. Aktualnie jej podłożem myślowym jest tzw. postmodernizm,

⁶ Tamże.

najstarsza historycznie odmiana modernizmu, który, analogicznie jak pedagogiki totalitarne, narzuca metodami administracyjnymi i propagandowymi własną wizję tzw. „wychowania bez wychowania”⁷.

Spójrzmy bliżej na obie pedagogiki. Jak wspomniano, według wywodzącej się z racjonalizmu kolektywistycznej wizji wychowania pedagogika rozporządza wyłącznie jedną metodą wychowania, pod którą podpadają wszyscy wychowankowie. Mają oni jedynie status jednostki, różnią się pomiędzy sobą wyłącznie numerycznie i są kształtowani pod kątem założonej ideologicznie Idei Człowieka Prawdziwego, a więc są do siebie w świetle tej idei upodobniani w zakresie wiedzy o świecie i celu działania. Kształtowany w ten sposób młody człowiek musi się tej doktrynie bezwzględnie podporządkować, jeśli tego nie czyni jest publicznie piętnowany i eliminowany z życia społecznego. Znanym w Polsce przykładem realizacji kolektywizmu antropologicznego i wychowawczego jest pedagogika komunizmu, której celem było wychowanie tzw. człowieka socjalistycznego, a więc człowieka będącego obrazem ideologii komunizmu i funkcjonariuszem państwa. Konsekwencje tej technologii społecznej dowiodły, że kolektywizm wychowawczy dehumanizuje człowieka, deprawuje go poznawczo, a czyniąc z niego funkcjonariusza ideologii całkowicie pozbawia go podmiotowości, czyni z niego jej niewolnika⁸.

Natomiast indywidualizm wychowawczy, który – powtórzmy – jest związany ideowo z modernizmem występującym dziś w szacie postmodernizmu, głosi, że wychowywanie na modłę kolektywizmu jest zamachem na autonomię i wolność człowieka. Wychowawca ma, jak się mówi, jedynie towarzyszyć wychowankowi i akceptować jego tzw. opcje światopoglądowe. Wychowanek powinien sam siebie kształtować, bowiem z jego statusu ontologicznego – jest samodzielnym i w pełni ukształtowanym bytem! – płynie bezwzględnie jego prawo do posiadania własnych poglądów i realizowania autonomicznych decyzji. Pedagog, a więc zarówno rodzic, jak i wychowawca społeczny nie ponosi żadnej odpowiedzialności za posiadaną przez niego wiedzę i skutki jego decyzji⁹.

Pedagogika liberalna odrodziła się w Europie po upadku modernizmów kolektywistycznych (komunizmu, faszyzmu, nazizmu), jest więc reakcją na ich porażkę i nieludzkie konsekwencje. Słuszny jest obecny w niej sprzeciw wobec traktowania człowieka jako „surowca” do państwowej obróbki i przedmiot tury, nie jest to jednak, jak sądzą niektórzy teoretycy i praktycy pedagogiki,

⁷ Zob. B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017, s. 22-38.

⁸ Zob. P. Skrzydlewski, *Kolektywizm, indywidualizm a osobowa wizja człowieka*, w: *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka. Studia i rozprawy*, red. nauk. P.S. Mazur, Kraków 2012, s. 123-176.

⁹ Na temat antypedagogiki zob. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 1994; B. Kiereś, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 124-138.

epokowe odkrycie socjalizmu liberalnego, a co gorsza rzekoma podmiotowość, której gwarantem ma być niczym nieograniczona wolność wychowanka, zostaje zredukowana do niczym nie kontrolowanej aktywności sprawczej wychowanka. Mówienie zaś że ingerencja wychowawcza (jeśli w ogóle uprawnione jest tu używanie nazwy „wychowawca”) w wolność młodego człowieka zniewala go i ogranicza, a nawet pozbawia podmiotowości, można uznać, w świetle praktyki życiowej jako grube nieporozumienie, którego przyczyną jest, z jednej strony obawa przed kolektywizmem wychowawczym, a z drugiej strony niezajomość dorobku kultury europejskiej w zakresie teorii wychowania.

Powtórzmy zatem, że indywidualizm pedagogiczny jest jedynie prostą odwrotnością kolektywizmu, absolutyzuje on człowieka-jednostkę, a życie wspólnotowe, którego ważnym składnikiem jest wychowanie, traktuje jako jawne zagrożenie dla jego wolności i podmiotowości, jako rezerwuar kolektywizmu i totalitaryzmu. Podkreślmy także, że kolektywizm i indywidualizm nie różnią się od siebie, bowiem według obu człowiek nie jest rozumnym i wolnym podmiotem działalności pedagogicznej, lecz funkcją kolektywu bądź własnych wyborów podyktowanych narcystycznie ukształtowanym „ja”. Ponadto, co należy mocno wyakcentować, ideologia liberalizmu jest - jak każda ideologia - ekskluzywna, a więc uważa samą siebie i lansowaną w jej ramach pedagogikę za „jedynie słuszną” rozwiązanie problemu wychowania człowieka.

Personalizm i problem podmiotowości

Czym zatem jest podmiotowość? Na gruncie tradycji personalistycznej (klasycznej) rozumienie podmiotowości zostało wypracowane w oparciu o adekwatną antropologię, która rozpoznała, że człowiek jest podmiotem – „ja”, czyli osobowym centrum działania, a nie jakąś biologiczną czy mechaniczną sumą funkcji bądź wypadkową zewnętrznych determinacji czy uwarunkowań. W aspekcie bytowym człowiek-dziecko jest takim samym bytem jak człowiek-dorosły; podmiotowość przysługuje więc człowiekowi z natury, czym innym jest fakt ludzkiej podmiotowości, a czym innym jej świadomość oraz sposób jej realizowania. Świadomość ludzkiej podmiotowości oraz uczenie się jej realizowania oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania dokonują się dzięki społecznemu procesowi wychowania i samowychowania. Ponadto, życie ludzkie – co odślania doświadczenie – jest jednością trzech porządków: wegetatywnego, popędowo-zmysłowo-uczuciowego oraz intelektualno-wolitywnego. Człowiek realizuje się we wszystkich tych porządkach jako podmiot, ale musi dokonywać tego rozumnie i w kontekście rozpoznanego przez siebie ostatecznego celu własnego życia. Własnej podmiotowości człowiek doświadcza „od wewnątrz”, w aktach suwerennych decyzji, kiedy z jego „ja” jako centrum dyspozycyjnego

emanuje działanie. Natomiast podmiotowość drugiego człowieka poznajemy w doświadczeniu zewnętrznym, artykułuje się ona w analogicznych aktach decyzji, których centrum stanowi jego osobowe „ja”. Nie są to decyzje dla samych decyzji, ponieważ dotyczą one dobra: pociągają one za sobą określone realne konsekwencje oraz odpowiedzialność za wybrane dobro.

Powyższe rozwiązanie problemu podmiotowości ma fundamentalne znaczenie dla procesu wychowania człowieka. Rozumienie podmiotowości jako osobowego centrum działania „ja” pokazuje, że wychowanie (także samowychowanie) to budowanie „ja” – podmiotu: spotencjalizowane „ja” domaga się aktualizacji, czyli urzeczywistnienia. Zadana człowiekowi podmiotowość aktualizuje się w życiu wychowanka przede wszystkim dzięki działaniom wychowawczym. Z racji niedojrzałości intelektu i słabości woli, młody człowiek musi być prowadzony przez tych, którzy są na wyższym stopniu zaktualizowania siebie. Tego domaga się fakt bycia wychowawcą, w przeciwnym razie taki „wychowawca” dyskwalifikuje samego siebie i staje się – jak tego chce antypedagogika – niczym nie różniącym się od swojego wychowanka równorzędnym partnerem. Wychowawca budzi sprawczość w wychowanku i jednocześnie czuwa nad jej jakością, a dokonuje się to na drodze przekazywania wychowankowi wiedzy o dobru i wspomaganiu go w realizacji dobra. Dobro dopełnia człowieka, doskonali go, jest ono zatem koniecznym warunkiem urzeczywistnienia naszego człowieczeństwa. Brak wiedzy o dobru i jego owocnych realizacjach sprawia, że młody człowiek jest skazany na metodę prób i błędów lub na bierność życiową¹⁰.

Współcześnie słusznie podkreśla się, że relacja wychowawcza jest relacją dwupodmiotową. Dotyczy bowiem dwóch odrębnych ontologicznie podmiotów, tożsamy co do natury, ale – powtórzmy – bytów o różnym stopniu aktualizacji własnej podmiotowości. To dlatego wychowawca, byt ontologicznie i poznawczo doskonalszy ponosi odpowiedzialność za wychowanka oraz za charakter i jakość relacji wychowawczej. Powinien on być autorytetem dla wychowanka z tej racji, że jego dojrzałe człowieczeństwo niepomierne przewyższa „naturalną” niedojrzałość wychowanka. Dzięki temu wychowawca staje się kimś godnym naśladowania, a nie kimś, kto – jak tego chce antypedagogika – jedynie asystuje wychowankowi i jest neutralny wobec dokonywanych przez niego wyborów¹¹.

¹⁰ Zob. B. Kiereś, *Dobro wspólne jako cel i kryterium życie społecznego – aspekt pedagogiczny*, „Roczniki Nauk Społecznych” 36, (2007), z. 2, s. 127-134.

¹¹ Zob. B. Kiereś, *Wychowawca a wychowanek. Wspomaganie czy kształtowanie?*, w: *Wychowywać charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 81-95.

U źródeł podmiotowości człowieka

Zarysowana koncepcja podmiotowości oraz warunków jej aktualizacji sięga greckiej *paidei*. Platon ujął je w następujących słowach: „nikt bowiem nie jest zły ze swej własnej woli. Człowiek staje się zły wskutek jakiejś ułomności lub braku odpowiedniego wychowania [...] i za to należy zawsze obwiniać rodziców raczej niż dzieci, wychowawców raczej niż ich wychowanków”¹². Swoją koncepcję wychowania starożytni Grecy oparli na tezie, według której człowiek jest bytem spotentjalizowanym i że jego życie polega na wypełnianiu tej potencjalności zgodnie z ludzką naturą, a nie w sposób dowolny czy przypadkowy. Sens wszelkich wysiłków człowieka, zarówno podejmowanych w życiu indywidualnym jak i społecznym widzieli w kształtowaniu człowieka doskonałego i moralnie szlachetnego. Odkryta przez Platona *kalokagatia* – symbol człowieczeństwa – polegała na harmonii dobra i piękna, czego wyrazem stały się różnorodne cnoty, czyli dzielności poznawcze, moralne i twórcze. Grecka *kalokagatia* stała się poniekąd zobowiązującym ideałem wychowawczym, a zebrane przez Greków doświadczenie i ich refleksja mają wartość ponadczasową i uniwersalną¹³. Człowieka traktowano jako „najwspanialsze dzieło sztuki”¹⁴, jednakże jego wychowanie nie miało służyć jego egoistycznie rozumianemu doskonaleniu, lecz było zobowiązaniem wobec wspólnoty społecznej. Wspólnota szanowała wolność człowieka, lecz wymagała od niego, by realizował określone, wspólne naturze ludzkiej wzorce kulturowe. W ten sposób Grecy stworzyli podwaliny pod europejską tradycję personalistyczną oraz pod kulturę chrześcijańską.

Z kolei chrześcijaństwo w oparciu o antyczne dziedzictwo ukazało pogłębioną, bo objawioną wizję człowieczeństwa oraz sensu życia ludzkiego, które „zaczyna się w czasie, ale trwa na wieczność”¹⁵. *Paideia* chrześcijańska to *paideia Christi* – naśladowanie Chrystusa. Kultura chrześcijańska pogłębia rozumienie transcendencji człowieka, bowiem obecna w niej religia zakreśla wizję ostatecznego celu ludzkiego życia. Wzorem osobowym tego życia jest Chrystus oraz swoiste dla chrześcijaństwa środki wychowawcze takie, jak liturgia i sakramenty, obok wspólnych dla wszystkich ludzi środków wychowawczych. Myśl grecka i rzymska odkryła wyjątkową pozycję człowieka w świecie, ale dopiero chrześcijaństwo dało pełne i ostateczne wyjaśnienie tej wyjątkowości, czyli godności dziecka Bożego. Człowiek jest nie tylko bytem rozumnym i wolnym, nosi w sobie bowiem „obraz i podobieństwo Boże”.

¹² Platon, *Timajos. Kritias albo Atlantyk*, przeł., wstępem, koment. i skorowidzem opatrzył P. Siwek, Biblioteka Klasyków Filozofii, Warszawa 1986, s. 119 nn.

¹³ Zob. P. Jaroszyński, *Paideia*, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 7, Lublin, s. 948; tenże, *Kalokagathia*, „Człowiek w kulturze” (1995), nr. 2, s. 31-43.

¹⁴ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001, s. 30.

¹⁵ M.A. Krąpiec, *Chrześcijaństwo*, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 10, Suplement, s. 99.

Podkreślmy na koniec, że chrześcijańska pedagogia, która jest oparta na Objawieniu i doktrynie religijnej, obowiązuje wyznawcę Chrystusa. Chrześcijanin jest więc, by tak rzec, podwójnie „zabezpieczony”, mianowicie, zarówno od strony filozoficznej teorii człowieka jako osoby, jak i personalizmu chrześcijańskiego. Personalizm ma zatem dwa konteksty poznawcze: filozoficzny i teologiczny. Ten drugi kontekst personalizmu dopełnia wiedzę filozoficzną o człowieku i tym samym bogaci spojrzenie na jego podmiotowość, która jest podmiotowością „na wieczność”¹⁶.

Bibliografia:

- Babska Z., Shugar G.W., *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły-dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*, Lublin 1986.
- Jaroszyński P., *Kalokagathia*, „Człowiek w kulturze” 1995, nr. 2, s. 31-43.
- Jaroszyński P., *Paideia*, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 7, Lublin 2006, s. 948-949.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.
- Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017
- Kiereś B., *Dobro wspólne jako cel i kryterium życia społecznego – aspekt pedagogiczny*, „Roczniki Nauk Społecznych” 36, 2007, z. 2, s. 127-134.
- B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Kiereś B., *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwowski, Łódź 2003, s. 124-138.
- Kiereś B., *Wychowawca a wychowanek. Wspomaganie czy kształtowanie?*, w: *Wychowywać charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 81-95.
- Krapiec M.A., *Chrześcijaństwo*, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 10, Suplement, s. 99-107.
- Krapiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet*, wybór i oprac. A. Wawrzyniak (Dzieła, t. 12), Lublin 1982, s. 15-57.
- Krapiec M.A., *Metafizyka, Zarys podstawowych zagadnień*, Poznań 1966.
- Krapiec M.A., *O rozumienie filozofii*, Lublin 1991.
- Kukołowicz T., Całka E., *Podmiotowość wychowanka*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1997, s. 72-79.
- Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. W świetle wyników badań*. Toruń 1991.
- Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999.
- Platon, *Timajos. Kritias albo Atlanty*, przeł., wstępem, koment. i skorowidzem opatrzył P. Siwek, Biblioteka Klasyków Filozofii, Warszawa 1986.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 1994.
- Skrzydlewski P., *Kolektywizm, indywidualizm a osobowa wizja człowieka*, w: *Spór o osobę w świetle klasycznej koncepcji człowieka. Studia i rozprawy*, red. nauk. P.S. Mazur, Kraków 2012, s. 123-176.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002.
- Wilk J., *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*, w: *W służbie dziecku*, t. I, red. J. Wilk, Lublin 2003.

¹⁶ Zasygnalizowane w artykule kwestie omówiłam w monografii: *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

Streszczenie

W niniejszym artykule omówiono problem podmiotowości człowieka jako celu wychowania. Problem ten stawia się w kontekście sporu pomiędzy tradycją realizmu a idealizmu o rozumienie człowieka i o jego podmiotowość (sprawczość). Wyróżnia się dwa nurty w łonie idealizmu – indywidualizm i kolektywizm oraz w konfrontacji z nimi personalizm pedagogiczny. Dowodzi się, że tradycja idealizmu jest skażona redukcjonizmem poznawczym, o czym przesądza błędna koncepcja filozofii. Pokazuje się, że tradycja realizmu i wypracowane na jej gruncie rozumienie podmiotowości sięga myśli starożytnej Grecji, a jego pogłębienie wraz z uzasadnieniem to wkład kultury chrześcijańskiej.

Słowa kluczowe: podmiotowość, indywidualizm, kolektywizm, personalizm.

Human: the subject of education or its function

Summary

The article discusses the problem of the subjectivity of man as the purpose of education. This problem is put in context of a dispute between the tradition of realism and idealism about the understanding of man and his subjectivity (causative). There are two trends within idealism – individualism and collectivism, and in the confrontation with them, pedagogical personalism. It is proven that the tradition of idealism is embedded in cognitive reductionism, which is determined by the erroneous concept of philosophy. It is shown that the tradition of realism and the understanding of subjectivity developed on its basis reach back to the thought of ancient Greek, and its development and justification is the contribution of Christian culture.

Key words: subjectivity, individualism, collectivism, personalism
