

Marian Nowak

ORCID: 0000-0001-6957-9979

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.02

Edukacyjne towarzyszenie dziecku we współczesnych przestrzeniach między godnością i autonomią a zależnością

Educational Accommodation of the Child in the Contemporary Space between Dependence and Autonomy

STRESZCZENIE: W artykule wychodząc od ukazania relacji wychowawczej między wychowawcami a wychowankami jako rozpostartej w przestrzeni między zależnością i zniewoleniem a autonomią i wolnością dziecka, wskazuje się na godność jako wartość pośredniczącą w budowaniu wzajemnych relacji międzyludzkich i czynieniu ich efektywnymi dla wychowania przez przyjęcie koncepcji towarzyszenia wychowankom przez wychowawców w procesie nabywania autonomii i wolności. W przestrzeni „między godnością i zniewoleniem” uwzględniając zarówno uwarunkowania osobowościowe, rodzinne i społeczne oraz kulturowe, także media społecznościowe, szczególną rolę spełnia „norma personalistyczna” jako ważne kryterium realizacji międzyludzkich relacji, w tym tych edukacyjnych, na rzecz osiągania dojrzałej autonomii.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, zależność, wolność, edukacyjne towarzyszenie, godność ludzka, norma personalistyczna

ABSTRACT: Starting with the presentation of the educational relationship between educators and the educated as the space spanning between dependence and the child's autonomy, the article points to the dignity as a mediating value in building such a relationship and making it effective for education by adopting the concept

of the educators' accompaniment of the educated in the process of acquiring autonomy and freedom. In the space "between dignity and dependence", taking into account both personal, family, social and cultural conditions, including social media, a special role is played by the "personalistic norm" as an important criterion for the realisation of interpersonal relationships, including educational ones, for the achievement of mature autonomy.

KEYWORDS: autonomy, dependence, freedom, educational accompaniment, human dignity, personalistic norm

Autonomia i wolność oraz zależność i zniewolenie to kluczowe pojęcia w opisywaniu historii ludzkości oraz indywidualnych biografii każdego człowieka. Z jednej strony zauważamy zależność, a nawet zniewolenie, od których niemal naocznie zaczyna się historia każdego człowieka, począwszy od niemowlęstwa i dzieciństwa, a z drugiej strony mamy dążenia i aspiracje do autonomii i wolności wzrastające w swojej mocy i determinacji w miarę podążania drogą do dorosłości. Ta prawidłowość i taka dwubiegunowość manifestuje się również w wymiarze społecznym, a zatem w historii poszczególnych ludów i wspólnot, które z zależności od mocniejszych i starszych dojrzewają do samostanowienia i podmiotowości. Tego rodzaju dążenia do samostanowienia i podmiotowości najwydatniej wiążą się z wartościami takimi jak wolność, czy autonomia, ale również zależność i zniewolenie pod pewnymi względami i uwarunkowaniami – na przykład w sytuacji niemowlęcia – mogą być postrzegane jako stanowiące pewną wartość. Obecność jednych pozwala dostrzec wartość drugich.

Wartości te zatem (zarówno z pierwszego bieguna zależnościowego, jak i z drugiego niezależnościowego) w świecie nowożytnym podlegały pewnym procesom szczególnej absolutyzacji prowadząc zamiast do względnej równowagi między obu opcjami – do absolutyzacji jednej z nich.

Niniejszy artykuł wpisując się w bardzo interesujące pole napięcia rozpostarte między autonomią i wolnością z jednej strony a zależnością i zniewoleniem z drugiej, chce tym samym odpowiedzieć na zaproponowany cykl tematyczny poświęcony *Dziecku w historii – między godnością a zniewoleniem*. Tak ujęta problematyka pozwala wejść w to pole napięcia, w jakim realizuje się egzystencja ludzka,

w tym zwłaszcza dziecka. Jako wartość pośredniczącą między obu przeciwnymi biegunami można postrzegać godność, która pozwala na rozpatrywanie tej problematyki w obszarach właściwych humanistyce i w dążeniach do poszukiwanej pedagogicznej mądrości.

Właśnie taką sztukę pośredniczenia i prowadzenia do zrównoważonej obecności obu biegunów dążeń niemieckiego filozofa i pedagoga kultury Theodora Litt (1880–1962) określa „najwyższą mądrością pedagogiczną”:

W odpowiedzialnym prowadzeniu wychowanka i kierowaniu, nigdy nie zapomnieć o prawach należących się życiu; w cierpliwym pozwalaniu, aby wychowankowie dorastali, nie zapomnieć nigdy o obowiązku wychowania, w którym tkwi sens oddziaływań wychowawczych. To jest najwyższa mądrość pedagogiczna¹.

Mądrość tę można odnieść do prawdziwej tajemnicy wychowania, polegającej na tym, aby nie wykorzystać braku doświadczenia młodych w celu poddania ich pod rządy i roszczenia dorosłych, ale również by nie dopuścić do ich oderwania się od tradycji i ogólnoludzkiego doświadczenia.

Tradycja pedagogiczna wypracowała także zasady wychowania pomagające wychowawcy w tworzeniu takich relacji z wychowankiem – a jedną z nich jest „zasada poszanowania godności wychowanka”. Zrozumieniu tej zasady i sposobom wcielania jej w codzienne relacje z wychowankami służą książki Janusza Korczaka: *Król Maciuś Pierwszy*, *Prawo dziecka do szacunku* i inne (Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”, Warszawa–Kraków 1948). Bardzo interesująca jest w tym zakresie także propozycja tzw. jezuickiej koncepcji towarzyszenia w podejściu do edukacji i z wypracowywaną w tym środowisku „pedagogiką towarzyszenia”.

Jezuita Zbigniew Marek, z pozycji pedagogiki katolickiej, definiował wychowanie z perspektywy idei towarzyszenia w: *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*². W swoim podejściu reaktywuje podstawowe kategorie pedagogiki humanistycznej. Jego koncepcja jest apologią podmiotowości uczestników wychowania i ich samostanowienia.

¹ Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen?*, Stuttgart 1947, s. 22.

² Z. Marek (SJ), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017.

Między zależnością a autonomią

Doświadczenia, zdobywane przez dzieci we wczesnych etapach rozwoju, są bardzo ważne, ponieważ warunki życia i relacji, mogą wpływać na sposoby, w jakich będą radzić sobie z podobnymi sytuacjami na późniejszych etapach rozwoju. Psychoanalitycy podkreślają zwłaszcza znaczenie doświadczeń powstałych w pierwszych okresach rozwojowych, nazywanych też pierwszymi fazami życia, których niewłaściwe przeżywanie może doprowadzić do utrwalenia się szkód w nich powstałych na dalsze etapy ich życia i występowania w postaci na przykład „osobowości oralnej czy analnej”³.

Na szczególną uwagę w zagadnieniach związanych z rozwojem człowieka w pierwszych fazach życia zasługują zwłaszcza zjawiska „autonomii” i „wolności” oraz „zależności” czy też „zniewolenia”. Rozważa te zagadnienia między innymi „psychologia głębi”, przez którą zwłaszcza „okres nazywany analnym”, wiąże się z pierwszymi doświadczeniami dziecka dotyczącymi jego autonomii i wolności, ale też zależności i zniewalania, zaczynają się bardzo wyraziście manifestować. To właśnie w tym okresie poszukiwana przez dziecko z jednej strony autonomia, a z drugiej – konieczna jeszcze zależność, objawiając się nawet w obszarze procesów fizjologicznych wydalania, pozwala dziecku na rozpoznawanie pierwszych granic swojej wolności i uczenie się jak w nich się poruszać.

Dziecko dążące do jak najdalej idącej autonomii, obawia się, że może utracić miłość rodziców i ich uznanie, ale też chce rozeznawać i doświadczać – jak daleko sięga jego własna autonomia i wolność. Wszystko to wpływa na kształtowanie się osobowości, którą mogą charakteryzować zaburzenia relacji, zwłaszcza wobec autorytetów i osób znaczących, rodząc postawy charakteryzujące się przechodzeniem od nadmiernego konformizmu do skrajnej rebelii. Mówi się nawet w teorii psychoanalitycznej o możliwości ukształtowania się „osobowości analnej”, zwykle kompulsywnej, przejawiającej wrogość do innych, a zwłaszcza wobec autorytetów, z tendencją do przekraczania istniejących przepisów i nieporządku we własnym zachowaniu.

Aby nie utracić miłości swoich rodziców, dziecko może się starać być nadzwyczaj konformistyczne i wypełniać wszystkie wymagania

³ H. Hobmair (Hrsg.), *Pädagogik*, Köln–München 1989, s. 119-120; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 333-334.

oraz reguły z największą dokładnością, a jednocześnie są to postawy całkowicie sprzeczne z tym, kim chciałoby naprawdę być⁴.

Według Donalda Woods Winnicott (1896–1971) brytyjskiego psychoanalityka, uznawanego za jednego z najwybitniejszych prekursorów nowych prądów w psychoanalizie, temat autonomii jest związany z motywem kreatywności, którą definiuje on jako „działanie z własnej inicjatywy, aby zrobić coś, co chce się zrobić”⁵.

W odniesieniu do dzieci, pojęcie „autonomii” nie jest jednak tak proste, jak się zwykle wydaje, ponieważ często nie jest łatwo zrozumieć, czy to, co aktualnie dziecko robi, jest wynikiem jego własnej inicjatywy, czy też jest odpowiedzią na prośby dorosłego i wyrazem raczej jego zależności, a nawet może i zniewolenia.

Zwykle reagowanie na bodźce lub zachowania osoby dorosłej może czasami wiązać się z działaniem mającym na celu zadowolenie drugiej osoby lub sprzeciwienie się jej. Takie sposoby nie tyle też przyczyniają się do zwiększenia „przyjemności z działania”, ale raczej wprowadzają osobę w relację zależności, nawet jeśli nie jest to konieczne⁶.

Problematyka autonomii i zależności – od ujęć tradycyjnych po postkantowski renesans idei autonomizmu w nowych szkołach i Nowym Wychowaniu

Problem autonomii i zależności występuje w myśli pedagogicznej przez jej wszystkie fazy występowania, począwszy od odległej starożytności, aż po nasze czasy. Systemowo próbował analizować ten problem Theodor Litt we wspomnianej już książce: *Führen oder wachsen lassen?* (Prowadzić, czy zostawić niech dorasta?)⁷.

⁴ Zob. B.D. Starr, H.S. Goldstein, *Human Development and Behavior: Psychology in Nursing*, New York 1975, s. 192; F. Novak, G. Blomeyer, Ch. Michel, R. Vörg, *Pädagogik 1: Grundwissen. Probleme – Theorien – Anwendung*, München 1976, s. 105-107.

⁵ D.W. Winnicott, *The Capacity to be Alone*, „International Journal of Psychoanalysis” 1958, nr 39, s. 416-420; idem, *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, New York 1958, s. 118 n.

⁶ Bon Ha Gu, *The Self and (M)other: An Overview of Winnicottian Object Relations*, <https://www.researchgate.net/publication>, [dostęp 10.10.2024].

⁷ Th. Litt, op. cit.

Problem ten występuje zwłaszcza w dyskusjach związanych z fenomenem „nowych szkół” oraz „nowym wychowaniem” (często określanych i wpisywanych w stanowisko „pajdocentryzmu”), w których podkreśla się znaczenie własnej autonomii dziecka i jego spontanicznej aktywności. Ale przecież także w tekstach autorów reprezentujących tradycyjne podejście do wychowania i nauczania, związanych z „herbartyzmem”, czy też „magistrocentryzmem”, również znajdujemy – jako jeden z głównych problemów – pytanie o autonomię i o możliwości występowania zniewolenia.

Znajdujemy ten problem w pierwszym naukowo rozpatrywanym pytaniu sformułowanym przy „narodzinach nauki” przez filozofów jońskich z VI wieku p.n.e. Filozofowie ci próbowali metodycznie odpowiadać na pytanie: *Czy to, jakim człowiek jest, zależy od urodzenia się takim, czy też od wychowania?*

Właśnie odpowiedź na tak sformułowane pytanie zawiera w sobie wskazanie na zakresy i na potencjalne znaczenie oddziaływania zewnętrznego, jak również na możliwości i zakres oraz stopień przyzwolenia na swobodny rozwój.

Autonomię rozumie się najczęściej jako zdolność rozumnego człowieka związaną z podejmowaniem decyzji w perspektywie obiektywnej moralności, zawsze jednak w sposób dobrowolny, samoświadomy, wolny i niezależny od wpływów innych ludzi. Koncepcja autonomii została rozwinięta przez Immanuela Kanta (1724–1804) i podniesiona do rangi autonomii absolutnej. Autonomia jest też jednym z najważniejszych pojęć etycznych Kanta, a jego główne dzieła: *Uzasadnienie metafizyki moralności*, czy *Krytyka rozumu praktycznego* i *Metafizyka moralności*, zmierzały do wypracowania etyki autonomicznej, w której ludzka wola nie podlega żadnemu prawu i żadnemu prawodawcy zewnętrznemu, ale jedynie temu prawu, które stanowi sama dla siebie. Autonomia moralna dla Kanta jest też niezbędnym postulatem przestrzegania prawa moralnego, które realizuje uniwersalne wartości moralne i prowadzi ostatecznie do osiągnięcia moralnej doskonałości.

W odniesieniu do dzieci, ważne staje się zwłaszcza zwrócenie uwagi na sposób, w jaki dziecko jest stymulowane do aktywności, ponieważ dobra intencja aktywizacji dziecka w odniesieniu do pewnych doświadczeń, może mieć wtórny skutek w postaci promowania emocjonalnego stanu zależności, a nie autonomii.

Orientacją edukacyjną, która dogłębnie zajęła się kwestią potrzeby zależności i autonomii dziecka, hołdującą Kantowskiej koncepcji autonomii absolutnej, była wspomniana edukacja aktywna nowych szkół i Nowego Wychowania (J. Dewey, M. Montessori i inni)⁸. Przeciwno absolutyzacji autonomii, jak też zniewolenia, występowali tacy myśliciele jak między innymi Romano Guardini (1885–1968) czy o. Jacek Woroniecki (1878–1949), postulujący zastąpienie dążeń do absolutnej autonomii w wychowaniu i w nauczaniu, także w poszukiwaniach epistemologicznych, dotyczących pedagogiki – ich autonomią względną i zrównoważoną⁹.

Idea autonomii absolutnej i autonomizmu Kantowskiego nie tylko w edukacji, ale też w różnych innych obszarach działalności praktycznej, stawiała się bardzo modna i rozlała się bardzo szeroko od początku XX wieku i zaistniała także na gruncie dążeń do autonomii wśród nauk i dyscyplin wiedzy – także pedagogiki i nowych dyscyplin w ich aspiracjach do emancypowania się od dotychczasowych zależności i zmierzania do stanu jakiejś swojej absolutnej autonomii.

Zgodnie z tą orientacją, na gruncie pedagogiki w wielu miejscach i środowiskach zaczynało dominować przekonanie, że edukacja istnieje wtedy, gdy podmiot jest protagonistą swojego rozwoju. Uważano, że nawet w sytuacji, w której dziecko jest całkowicie zależne od dorosłego, jeśli chodzi o fizyczne przetrwanie, wymagane jest, aby ci, którzy zaspokajają jego potrzeby, nie zastępowali go w byciu podmiotem jego własnych działań i jego pragnień¹⁰.

Autonomia polega na przyjemności z działania, które niekoniecznie pokrywa się z „wiedzą o tym, jak zrobić to samemu”¹¹, dlatego też wymaga ona wsparcia i towarzyszenia wychowankowi. Pierwsze doświadczenia autonomii zaczynają się, gdy dziecko po raz pierwszy

⁸ Zob. S. Clausi, *Il bisogno di dipendenza e autonomia del bambino*, https://articolipsicologia.anapp.it/2016/06/il-bisogno-di-dipendenza-e-autonomia_82.html, [dostęp: 10.10.2024].

⁹ Zob. M. Nowak, *Father Jacek Woroniecki (1878–1949) – Master and mentor of catholic and christian pedagogical thought*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 1, s. 95–117.

¹⁰ J. Andelmann, *Romano Guardini: Grundlegung einer Bildungs- und Erziehungslehre*, „Pädagogische Welt” 1955, nr 9, s. 643–646.

¹¹ S. Clausi, *Il bisogno di dipendenza e autonomia del bambino*, www.anapp.it/articolipsicologia.anapp.it, [dostęp: 10.10.2024].

podejmuje inicjatywę zorientowaną na przyjemność działania, bez ingerencji dorosłego. Działanie takie jest źródłem satysfakcji jak też uczenia się, zarówno na poziomie poznawczym, jak i społecznym, a jednocześnie wzmacnia i pożywia chęć do podejmowania kolejnego działania.

Ta cyrkularność, wynikająca z pragnienia dziecka do działania, doświadczania tego, co robi, co pożywia jego pragnienia, aby coś zrobić ponownie, jest ściśle związana z możliwościami, jakie ma dziecko, aby doświadczać otaczającego go świata „w pierwszej osobie”.

Silvia Clausi uważa, że autonomia jest czymś, czego nie można się nauczyć i czego nie można wywołać z zewnątrz, ale jest to dążenie, swoista orientacja, która ma związek z rozwojem i dojrzewaniem¹².

Z tego punktu widzenia obowiązkiem dorosłych wobec dzieci jest towarzyszenie temu dążeniu i temu, co z niego wynika. Poprzez autonomiczną aktywność, dziecko uczy się kontrolować własne ruchy, poznaje siebie i rozpoznaje to, co może robić, a czego nie powinno. Poznaje także otaczające środowisko, czerpiąc przyjemność z robienia i nawet narzucania sobie zasad bez zależności od zewnątrz – jak to ma miejsce chociażby w zabawie dziecięcej i w małych grupach dziecięcych.

W historii myśli pedagogicznej na uwagę zasługuje tzw. ignacjańska tradycja wychowania wyprowadzana od św. Ignacego z Loyoli (1491–1556), występująca także współcześnie w tzw. pedagogice towarzyszenia zakonu Jezuitów. Pedagogika towarzyszenia przypisuje szczególne znaczenie w wychowaniu – relacji wychowawczej. Relacja wychowawcza zakłada aktywne uczestnictwo w niej jej aktorów, odrzuca natomiast wszelkie próby autorytarnego przekazu. Wychowawcze towarzyszenie wiąże się z relacją wychowawcy i wychowanka „w której następuje nawiązanie stosunkowo bliskiej relacji wzajemności” sprzyjającej rozwojowi psychospołecznemu dziecka i podjęciu „wspólnej drogi prowadzącej do jego autonomii i optymalnego rozwoju”¹³.

W swojej argumentacji o. Zbigniew Marek (SJ), prezentując tę pedagogikę, odwołał się nie tylko do dorobku pedagogiki współczesnej, lecz również wykorzystał źródła związane z tą tradycją religijną (konkretnie ignacjańską/jezuicką) i wskazał na znaczenie poznania

¹² Ibidem.

¹³ E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013, s. 335.

religijnego w poszukiwaniu przez wychowanka odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Podkreślił on, że takim poszukiwaniom sprzyjają zwłaszcza nawiązywane przez niego relacje z naturą, otoczeniem, innymi osobami oraz z samą Transcendencją, co wskazuje na znaczenie dla procesów wychowania nie tylko oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych czy społecznych, ale także religijnych¹⁴.

Wychowanie, czy towarzyszenie dziecku w dążeniu do autonomii?

Podstawowym działaniem, które zależy od dorosłego, jest stworzenie takiego afektywnego stanu bezpieczeństwa, w którym dziecko może chcieć robić różne rzeczy, w ramach nasyconej empatią i akceptacją dziecka przez wychowawcę czy rodzica relacji, w której zaistnieje tego rodzaju wzajemne zrozumienie afektywne.

Taka relacja może powstawać nie tylko w związku ze spokojnymi i miłymi w odniesieniu do dziecka gestami, lecz nade wszystko przez poświęcenie uwagi znakom i sygnałom wyrażanym przez dziecko/wychowanka oraz przez wysiłek właściwego odpowiadania na te sygnały. Nasze odpowiedzi, jako wychowawców, wiążą się zwykle i warunkują nawzajem także ten sposób, w jaki dziecko zrozumie nasze sygnały oraz jak my podejmiemy je w odpowiadaniu na nie. Jest to zatem wzajemny splót zależności, który zwłaszcza na gruncie behawioryzmu rozpatruje teoria warunkowania instrumentalnego¹⁵.

Dziecko potrzebuje doświadczeń związanych z efektami swoich działań przez odpowiedzi i reakcje dorosłych – swojego otoczenia. Te reakcje z kolei sprawiają, że wzrasta jego poczucie własnej wartości, także sprzyjają one odkrywaniu własnych możliwości i zdolności. Jest też szczególne znaczenie oddziaływań całego środowiska wychowawczego, w którym dziecko wzrasta w procesie jego wychowania. Rodzi to zarazem szczególne możliwości wpływania nie tylko na samego wychowanka, ale także na jego otoczenie, wreszcie na wpływ tego wszystkiego łącznie – na samego wychowanka przez tego rodzaju działania.

¹⁴ Z. Marek (SJ), op. cit.

¹⁵ Zob. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, s. 351-367.

Sytuacja oddziaływań zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich, twardych i wyrazistych metod wychowania, jak też tych miękkich, jedynie pośrednich, zmienia się jednak, jeśli przekształcimy je w towarzyszenie wychowankowi, dziecku, drugiej osobie.

Współdziałanie, czynienie razem z dzieckiem, towarzyszenie dziecku, pozwala rzeczywiście na jego działanie w towarzystwie inicjatywy dorosłego, na podejmowanie i przejawianie własnych inicjatyw i zaznaczanie się w tym działaniu przez „własny profil” swojej aktywności.

Dochodzenie do autonomii w działaniu wiąże się z długim procesem, który Sergiusz Hessen (1887–1950), podzielił na trzy etapy: anomii, heteronomii i autonomii. Hessen rozróżniał pomiędzy wolnością pozytywną oraz negatywną, przy czym samowola oznacza negatywną statyczność, natomiast twórczość jest pozytywnym wzrostem.

Pierwszy etap – anomii – oznacza nie przypadkowe, lecz dowolne istnienie. Według Hessena: „Człowiek rodzi się jako jestestwo anomiczne aby, przeszedłszy przez stadium heteronomii, rozwinąć się w jestestwo autonomiczne”¹⁶.

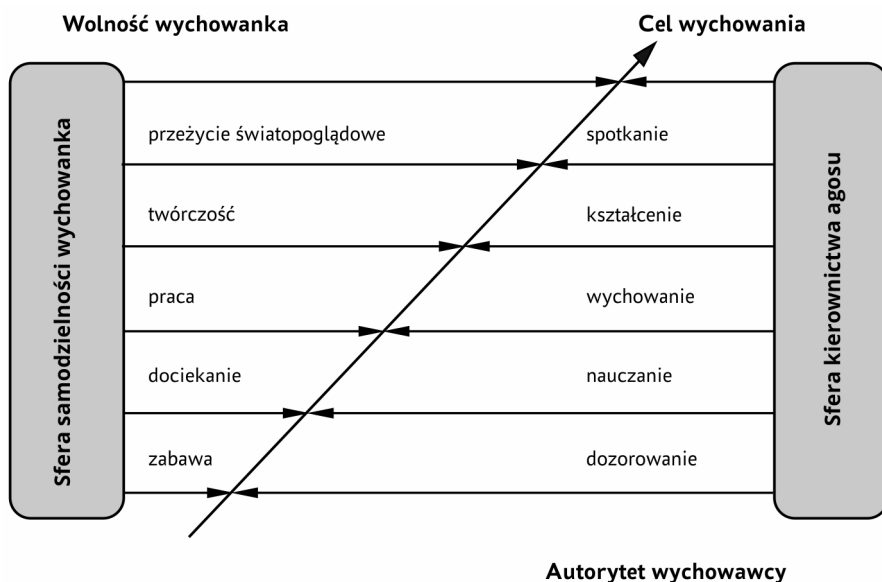
Z pozycji natomiast psychologii, przez Lawrence’a Kohlberga (1927–1987) ten proces jest opisywany, w jego teorii moralnego rozwoju dziecka, przez wyróżnienie takich jego poziomów jak: „rozwój prekonwencjonalny” (przed dziewiątym rokiem życia, gdy dziecko kieruje się chceniem, tym, co dla niego przyjemne i przykre), przez „rozwój konwencjonalny” (wczesne dorastanie, gdy jednostka zaczyna się orientować w konwencjach społecznych, dopasowuje pragnienia do konwencji), do rozwoju „postkonwencjonalnego” (po osiągnięciu stadium operacji formalnych: powyżej 16 r.ż., gdy jednostka ukierunkowuje się na zasady moralne, ideały), który w pełni rozwijają tylko niektórzy. Ważne jest, aby zrozumieć, że nie każdy człowiek przechodzi przez wszystkie etapy. Nie każdy też osiąga ostatni poziom swojego rozwoju¹⁷.

Stefan Kunowski (1909–1977) umiejscawia problematykę autonomii i zależności w ramach omawiania swojej autorskiej warstwicowej teorii wychowawczego rozwoju człowieka, a w niej zwłaszcza przy

¹⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 126.

¹⁷ L. Kohlberg, *Moral development*, [w:] J.M. Broughton, D.J. Freeman-Moir (red.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*, New York 1982.

opisywaniu działania „agosu”, w której akcentuje współpracę wychowawczą wychowawców i wychowanków. W prezentowanym schemacie oddziaływania realizowanego między sferą samodzielności wychowanka a sferą kierownictwa „agosu” (rozumianej jako sfera celowego działania wychowawców), Kunowski umiejscawia wzajemną współpracę wychowawczą między wolnością wychowanka a autorytetem wychowawcy, na rzecz dochodzenia wychowanka do pełnej wolności wewnętrznej ukierunkowanej na cel wychowawczy, ukazywany przez wychowawców – jak to przedstawia poniższy schemat 1¹⁸.



Schemat 1. Przemiany charakteru działania wychowawców i wychowanka według Stefana Kunowskiego.

W prezentowanym schemacie streszczającym podstawowe aktywności wychowawców i wychowanków uwzględnionych w warstwicowej teorii rozwoju człowieka, Stefan Kunowski odzwierciedla funkcjonowanie równowagi sił autorytetu wychowawczego i samodzielności wychowanka w ramach współpracy wychowanka z wychowawcami w dążeniu do tego samego celu, jakim jest ideał nowego człowieka.

18 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2011, s. 256-259.

O ile w początkowych fazach rozwoju wychowawczego, mamy dominującą obecność dozoru i oddziaływania autorytatywnego, o tyle pod koniec bezpośredniej potrzeby wychowania, współpraca przekształca się w dążenie samowychowawcze wychowanka¹⁹.

W odniesieniu do dzieci brany jest pod uwagę fakt, że wszystkie dzieci przechodzą przez wymienione etapy podobnie, ale w bardzo różnym rytmie, co także należy uwzględnić w pracy wychowawczej. Dorosli, jeśli chcą wspierać dziecko w rozwoju, powinni wspierać w nim upodobania do robienia różnych rzeczy z własnej inicjatywy, ale także chronić je przed warunkami, które mogłyby hamować tę aktywność i faworyzować te wszystkie okoliczności, które wychowanka w tym wszystkim pozytywnie stymulują. W ramach wspierania wychowanka, wychowawca najkorzystniej będzie interweniował w sposób pośredni, przygotowując środowisko i uważnie obserwując, co dzieje się w relacjach między dzieckiem a środowiskiem, czy też po prostu towarzysząc wychowankowi.

Szczególną rangę w tych oddziaływaniach otrzymują dążenia wychowawcy do budowania pozytywnych relacji opartych na współpracy, aby wspólnie dokonywać różnych rzeczy. Taka współpraca może przybierać formę przestrzegania dziecka w obliczu zagrożenia, ale też zachęcania i motywowania go do podejmowania potrzebnych i wartościowych działań.

Jeśli dziecku towarzyszy dorosły w szlachetnym procesie wzmocnienia jego woli do działania, czyli w sumie – wzmocnienia jego motywacji rodzącej możliwość doświadczania radości działania do tego stopnia, by chciało czynić to ponownie – jego rozwój będzie przebiegał harmonijnie w poczuciu skuteczności oraz służył rozwijaniu jego własnej kreatywności i odpowiedzialności. Zwraca na to uwagę „zasada motywowania wychowanka”, szczególnie podkreślana z perspektywy psychologii indywidualnej Alfreda Adlera (1870–1937), w której wskazuje się też na przyczyny utraty motywacji związane z poczuciem własnej małowartościowości²⁰.

Stąd jednym z głównych zadań w wychowaniu, związanym z promowaniem jakiejś wyższej jakości życia, byłoby przywracanie motywacji

¹⁹ Ibidem, s. 257.

²⁰ Zob. S. Rollnick, W.R. Miller, Ch.C. Butler, *Motivational Interviewing in Health Care. Helping Patients change behaviour*, New York–London 2008; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, s. 344–346.

osobom zagrożonym różnego rodzaju przyczynami prowadzącymi do jej utraty. Jest to podstawowa zasada nie tylko wychowania, ale wszelkiego leczenia i każdej terapii. Jak zauważają Rudolf Dreikurs (1897–1972) i Vicki Soltz: „dziecko niegrzeczne, to zawsze dziecko nieumotywowane”²¹.

Przywracanie motywacji zmniejsza zakres występowania poczucia małowartościowości, umożliwia właściwe realizowanie zmysłu wspólnoty, prowadząc do zdrowego poczucia własnej wartości i zaangażowania na rzecz tworzenia wspólnego dobra. Brak motywacji prowadzi do lęku wobec nawet wymyślonych niepowodzeń, zamyka człowieka w sobie samym i zakłóca jego zdolność ujmowania swojej sytuacji w sposób jasny i rzeczowy. Nawet iloraz inteligencji, jak potwierdza Wolfgang Metzger (1899–1979), przez Adlera był postrzegany nie tyle jako odzwierciedlenie zdolności wrodzonych, lecz o wiele bardziej jako miara posiadanej motywacji²².

Jednocześnie, jeśli dziecko ma możliwość działania z własnej inicjatywy i korygowania swojego działania w oparciu o sukces lub porażkę, które odnosi, będzie miało okazję nauczyć się sztuki uczenia się. Jakość tego uczenia się osiągana jest na drodze praktycznych doświadczeń, którym będzie towarzyszyło wyrażane emocjonalnie zadowolenie wychowawcy²³.

Towarzyszenie dziecka w rozwijaniu jego autonomii

W rozwoju autonomii dzieci, szczególną rolę odgrywają rodzice, którzy najbardziej rozumieją dzieci i ich potrzeby plasujące się między zależnością a autonomią. Często, niestety, rodzice odkładają swoje działanie na bardziej stosowny czas, a życie rodzinne rutynowo toczy się jako swoista gra pozorów, łatwo popadając w stereotypowe polecenia i przypomnienia – bez większego znaczenia i wpływu na wychowanie.

„Zależność” i „autonomia” to dwa bieguny towarzyszące życiu ludzkiemu – od narodzin aż do starości. Można te bieguny wzajemnie zradykalizować, zaznaczając z jednej strony całkowitą niemal

²¹ R. Dreikurs, V. Soltz, *Kinder fordern uns heraus*, Stuttgart 1976.

²² W. Metzger, *Psychologie in der Erziehung*, Bochum 1971; Zob. także M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Milano 2007, s. 368.

²³ Zob. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, rozdział 7.

zależność dziecka od tych, którzy się nim opiekują w okresie narodzin, a następnie ukazywać stopniowe zmniejszanie się tej zależności przez okres dzieciństwa i adolescencji. Jeśli z drugiej strony umiejscowimy biegun autonomii jako właściwy okresowi dojrzałości, to też możemy obserwować, że wstępem do niej są już pierwsze dążenia dziecka do doświadczania swojej wolności (przypisywane przez psychologów głębi nawet okresowi analnemu), zwłaszcza w okresie dojrzewania – z bardzo swoistym i ostrym konfliktem między autonomią a zależnością.

Natomiast w dorosłym życiu coraz wyraźniej ukazuje się autonomia, aby w starszym wieku stopniowo powracać do dominacji doświadczania zależności od kontekstu i od innych także osób. O ile zależność można graficznie przedstawić w postaci równi pochyłej z tendencją do zmniejszania się z każdym kolejnym etapem życia, to autonomia odwrotnie też nie pojawia się nagle, ale stopniowo następuje jej wzrost, tak jak to ukazuje Schemat 1. autorstwa Stefana Kunowskiego.

Zwłaszcza gdy wychowanek wyrazi swoje pierwsze sprzeciw wobec rodziców i zasad panujących w jego otoczeniu, to jest to zawsze też wyrazem jego rosnącej autonomii. Z postępem w latach i w rozwoju, dziecko, w sensie wzrastającym wyzwala się spod kontroli i potrzeby bycia wspomagany.

Jak w każdym procesie rozwoju, konieczna jest pewna równowaga, nie tyle zatem należałoby aspirować do jakiejś absolutnej autonomii, lecz do swego rodzaju „autonomii kontrolowanej”, pozwalającej dziecku doświadczać możliwości działania autonomicznego, jak najdalej to możliwe – własnego, ale w przypadku pojawienia się trudności także świadomości, że rodzice są gotowi go wspierać.

Jak przekonuje słynny badacz relacji rodzinnych John Bowlby (1907–1990), konieczne jest zapewnienie bezpiecznej bazy, z której dziecko lub nastolatek może wychodzić, aby stawiać czoła światu zewnętrznemu i do której może powracać, wiedząc na pewno, że zostanie mile przyjęty, odżywiony zarówno pod względem fizycznym jak i emocjonalnym, pocieszony, jeśli smutny, uspokojony, jeśli się przestraszy...²⁴.

²⁴ Zob. M. Karbowa, *Trudne początki teorii przywiązania – przyczynek do biografii Johna Bowlby'ego*. [w:] T. Rzepa, C.W. Domański (red.), *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*, t. 5, Lublin 2016, s. 164–175.

Relację między autonomią a zależnością można zatem ujmować jako swoistą grę, czy też sztukę, którą Francesca Cerutti porównuje do tańca, w którym oboje partnerzy dostosowują się wzajemnie do rytmu drugiego, poszukując harmonii. Zdaniem Cerutti, należy też mieć na uwadze ryzyko powstawania nadmiernej zależności dzieci od rodziców, posuniętą czasami aż do granic niezdolności samodzielnego podejmowania decyzji i braku pewności siebie, a wynikającej bądź to z nadopiekuńczej troski i wyręczania dzieci w zadaniach, bądź też z całkowitego braku opieki i zainteresowania dzieckiem, chociażby także przez brak dawania dziecku dobrego przykładu i wsparcia²⁵.

Jeśli – jako zadanie wychowawcze – rodzice i wychowawcy stawiają sobie promowanie autonomii wychowanka, powinni przez własny przykład działania (według jasnych kryteriów), logicznego, opartego na pewności siebie, wspierać i promować w dzieciach dążenie do takiego właśnie – autonomicznego sposobu działania. Najpierw zatem sam przykład rodziców i wychowawców, będzie wywoływał dążenia do naśladowania, które należałoby wspierać i motywować, chociażby słowami: „wspaniale, jestem dumny, że to zrobiłeś!”

Także powierzanie dzieciom i wychowankom odpowiedzialności za różne rzeczy będzie wzmacniało ich poczucie własnej wartości, rodząc w nich przekonanie, że potrafią działać autonomicznie i odpowiedzialnie (choćby opiekując się roślinami lub zwierzętami domowymi). Oczywiście powierzanie takich zadań, wymaga dostosowywania ich do wieku wychowanka, do możliwości i do stanu oraz jakości relacji rodziców do dzieci, które oczywiście również podlegają zmianom. Do rodziców i wychowawców należałoby tutaj szczególne zadanie i odpowiedzialność za autentyczność i emocjonalną jakość tych relacji. O jakości tych relacji świadczyłoby najbardziej przekonanie dziecka, że cokolwiek by się stało, może zawsze powrócić do domu rodzinnego i do relacji z rodzicami.

Bardzo lapidarnie wyraził to Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) w słowach: „Rodzice powinni dać dzieciom dwie rzeczy: korzenie i skrzydła”, a jako wyjaśnienie tych słów podaje się: „Korzenie to rodzina, skrzydła to nasz potencjał. Lecimy w świat, by go poznać

²⁵ F. Cerutti, *Come sviluppare le autonomie dei bambini Genitori come funamboli tra i bisogni di dipendenza e di autonomia dei propri figli*, www.psicologacerutti.it, [dostęp: 10.10.2024].

i zrozumieć, ale potrzebujemy miejsca, gdzie zapuszczamy korzenie i gdzie wracamy z podróży”²⁶.

Te treści wyrażane są w wielorakiej postaci także w sztuce, w muzyce i w piosenkach. Między innymi takie myśli wyraża Natalia Kukulska w swoim utworze zatytułowanym: *Korzenie i skrzydła*. Bardzo podobnie ujmuje to również znane przysłowie z Quèbecu, w którym stwierdza się: „Rodzice dają swoim dzieciom dwie rzeczy: korzenie i skrzydła. Wielkość i wigor skrzydeł zależy od głębokości i siły korzeni”²⁷.

Właśnie metafora „korzeni” i „skrzydeł” może być odniesiona do relacji między „zależnością” a „autonomią”, przypisując biegun zależności bardziej przy korzeniach związanych z rodziną i wychowawcami, natomiast biegun autonomii bardziej można przypisać skrzydłom i otwartości na świat. Prawdziwie pomocną w realizacji dynamiki wzajemnych relacji między autonomią a zależnością jest „zasada poszanowania godności wychowanka”, która stanowi jedną z podstawowych zasad realizacji wychowania w oddziaływaniach wychowawców²⁸.

Wychowanie progodnościowe, czyli w poszanowaniu godności podmiotów wychowania

Kategoria „godności” człowieka pochodząca od łacińskiego *dignitas* oznacza specjalną wartość człowieka jako osoby, przejawiającą się i powstającą w relacjach międzyosobowych – tych do drugiego człowieka, a dla wierzących chrześcijan także w odniesieniu do Osobowego Boga. Tego rodzaju relacje opierają się i nadają sens osobowej egzystencji człowieka. Kategoria „godności” oznacza również pozytywną ocenę samego siebie i grup przynależności: klasy szkolnej, wspólnoty, narodu, rodziny, z którymi indywidualny człowiek identyfikuje siebie.

W Katolickiej Nauce Społecznej, „ludzka godność” jest określana jako specyficzna wartość ludzkiej osoby. Problem godności jest związany

²⁶ J.W. Goethe, *Najpotężniejsze cytaty Goethego*, <https://pieknoumyslu.com/najpotężniejsze-cytaty-goethego>, [dostęp: 10.10.2024].

²⁷ F. Cerutti, op. cit.

²⁸ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2012, s. 444-469.

z chrześcijańską teologią, głównie chrystologią (z traktatem teologicznym o Jezusie Chrystusie) i z mariologią (traktatem teologicznym o Najświętszej Maryi Pannie), otrzymując dzięki nim określone filozoficzne i teologiczne znaczenie. Ludzka godność w nowoczesny sposób może być rozważana w wielorakich aspektach: od naturalnego począwszy, aż do nadprzyrodzonego. W tej ostatniej perspektywie, godność osoby ludzkiej sięga aż do wymiaru transcendencji – aż do życia Osobowego Boga.

W ostatnich dziesięcioleciach problematyka „ludzkiej godności” coraz częściej występowała w dyskursie politycznym o prawach człowieka. Znajdujemy ją w dokumentach ONZ, a zwłaszcza coraz częściej ludzka godność jest przedstawiana jako uzasadnienie praw człowieka. Współczesne podejście do problematyki ludzkiej godności różni się jednak od tradycyjnego ujmowania tej problematyki, chociaż współczesne podejścia do godności człowieka swoimi początkami sięgają czasów Marka Tulliusza Cycerona (106 p.n.e. – 43 p.n.e.).

Przy takim stwierdzeniu i rozróżnieniu nasuwa się jednak wniosek, że jeżeli ktoś chce stosować współczesną koncepcję godności człowieka, a przy tym nie odnosi się do perspektywy historycznej, w celu uzasadnienia tej koncepcji, to może stosuje w ogóle inną koncepcję godności, która posługuje się inną logiką swojego uzasadnienia?

Wydaje się jednak, że problematyka godności istoty ludzkiej mimo różnych interpretacji, posiada też zawsze pewne uniwersalne i ponadczasowe znaczenie. Chrześcijaństwo przyczyniło się do rozpowszechnienia problematyki godność istoty ludzkiej i wyprowadziło tę problematykę z przyjęcia prawdy o wielkiej wartości każdej osoby ludzkiej.

Każdy jest kimś w Chrystusie. Należy też pamiętać, że użycie pojęcia „ludzkiej godności” przed jego religijnymi kontekstami, także w filozofii, a zwłaszcza w naukach społecznych jest pochodną adaptacji religijnego ujęcia ludzkiej godności i jego zeświecczania. Indywidualna godność każdej osoby ludzkiej odnosi się do społecznego wymiaru ludzkiej egzystencji i staje się jej niezbywalnym prawem. Ludzka godność opierająca się na międzyosobowej solidarności jest gwarancją ładu społecznego. Oczywiście już w sumieniu każdy odczuwa fakt, że istota ludzka różni się zasadniczo w swojej godności (i być może w DNA) od wszystkich innych istot żywych, ale też wymaga to ustawicznych wysiłków, aby dostrzegać, jak ta różnica rzutuje na potrzebę całkowicie innego traktowania człowieka na przykład w postępowaniu medycznym

i dlatego uzasadnione jest poszanowanie życia ludzkiego „od chwili powstania do jego naturalnej śmierci”.

W tych obszarach szczególne zasługi posiada Immanuel Kant (1724–1804), który przyczynił się istotnie do sformułowania definicji „normy personalistycznej” tak, że nie sposób nie wspomnieć jej ujęcia w postaci imperatywu kategorycznego, który brzmi: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”.

W tym sformułowaniu jest wprawdzie proklamacja osoby i jej godności, problem jednak jest w tym, że pojawienie się kategorii osoby w myśli Kanta nie tłumaczy ani doświadczenie, sprowadzające się według niego do doznawania treści wrażeniowych, ani rozum, wytworzący wyłącznie formy dla owych treści. Wbrew Kantowi osobę i jej godność poznajemy we wspomnianym już wcześniej doświadczeniu moralnym.

Powiązanie tej normy moralności ze zdolnością myślenia i z racjonalnością sprawia też poważne zagrożenie, że na przykład chorzy lub niepełnosprawni mogą być postrzegani jako osoby tracące swoją godność i mogłyby być traktowane jako posiadający mniejszą wartość. Stąd też można zrozumieć dlaczego Karol Wojtyła (1920–2005) uważał za konieczność przeformułowanie tej normy zgodnie z personalizmem etycznym, gdy w tekście *Miłość i odpowiedzialność* osoba zostaje ukazana na tle świata, na tle różnicy między nią a rzeczami: „Osoba jest takim bytem – twierdzi Wojtyła – że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”, która „musi polegać na afirmowaniu jej ponad-rzeczowej i ponad-konsumpcyjnej (ponad-użytkowej) wartości”²⁹.

Norma personalistyczna zatem w proponowanym przez Wojtyłę ujęciu posiada dwie formuły: negatywną i pozytywną. Negatywna stwierdza, że osoba jest takim dobrem, którego nie wolno używać, czyli sprowadzać do roli środka do celu. Formuła pozytywna zaś mówi, że właściwym odniesieniem do osoby jest miłość³⁰.

Takie sformułowanie normy personalistycznej występuje przeciwko „użytylizmowi” w odniesieniu do osoby i broni jej przed ujmowaniem użytylarnym – spojrzeniem na osobę jedynie pod kątem jaką korzyść przynosi, jak również przeciwko „deontologizmowi moralnemu”, gdzie

²⁹ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982, s. 43.

³⁰ Zob. ibidem.

o wartości działania decydowałaby jego zgodność bądź niezgodność z przyjętymi zasadami moralnymi. Personalizm etyczny zgadzając się z deontologizmem, podkreśla jednak, że zasady moralne nie są abstrakcyjnymi tworem, ale wywiedzione są z natury człowieka i stanowią sposoby afirmacji osoby. Źródłem kategorycznej powinności jest więc osoba wraz z przysługującą jej godnością, wyznaczającą to, co się jej godzi czynić lub nie. Wbrew Kantowi zatem, osobę i jej godność poznajemy we wspomnianym już wcześniej doświadczeniu moralnym.

Oczywiście jako „norma personalistyczna” jest – zgodnie z nazwą – pewnym kryterium, zasadą wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowankiem, czy też w ogóle między osobami. W sformułowaniu tej normy przez Kanta, możemy widzieć ważną i przewidującą także przestrożę na nadchodzący okres czasów nowożytnych. Postęp techniczny i w ogóle nowe uwarunkowania, jakie powstają nawet z nim związane rzutują na wzajemne relacje międzyludzkie, a w tym także na relację wychowawczą. To wszystko wymaga większej troski o poszanowanie samego człowieka i sformułowania kryteriów wzajemnych odniesień się do siebie nawzajem. Współcześnie zauważamy zatem, jak bardzo ta norma staje się ważna i jak istotne było jej dopracowanie przez Karola Wojtyłę.

Szczególną rolę norma personalistyczna w ujęciu Wojtyły miałyby do spełnienia we współczesnym świecie i w społeczeństwie informacyjnym. Stwierdził to wyraźnie biskup Marek Jędraszewski w swoim tekście zatytułowanym: *Konieczność przestrzegania „normy personalistycznej” w społeczeństwie informacyjnym*: „W spełnianiu się osoby poprzez czyn, a dokładniej: w tym szczególnym podporządkowaniu się człowiekowi prawdzie, kluczową rolę odgrywa jego sumienie”³¹.

Godność przynależna każdej osobie ludzkiej, dzięki wskazaniom normy personalistycznej według ujęcia Karola Wojtyły, staje się też koniecznością w relacjach wychowawczych, regulując oddziaływania wychowawców w relacjach do wychowanków i odwrotnie, w respektowaniu godności i promowaniu zachowań godnościowych, tworząc klimat doświadczania własnej wolności i autonomii oraz towarzysząc wychowankom, a gdy zachodzi potrzeba wspomagając wychowanków w sytuacjach wymagających wsparcia.

³¹ M. Jędraszewski, *Konieczność przestrzegania „normy personalistycznej” w społeczeństwie informacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, nr 23, s. 310-322.