



**Sabina Wieruszewska-Duraj**

ORCID: 0000-0003-4402-957X

Uniwersytet w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

## Wybrane konteksty podmiotowości dzieciństwa w pedagogice Jana Amosa Komeńskiego

Selected contexts of childhood subjectivity  
in the pedagogy of John Amos Comenius

DOI: 10.34739/szk.2024.11.03

**Streszczenie:** Pedagogika Jana Amosa Komeńskiego znana jest światu dzięki totalnym zmianom podejścia do ucznia jako podmiotu i systemu edukacji opartego na respektowaniu potrzeb rozwojowych i społecznych. Analiza jego dzieł i koncepcji pedagogicznej prowadzi do wniosku, że rozwinął on ideę dostosowywania szkoły do potrzeb uczniów, a nie odwrotnie. Komeński sprzeciwił się średniowiecznemu modelowi szkoły jako instytucji autorytarnie indoktrynującej, proponując demokratyczny model edukacji opartej na podmiotowości, respektowaniu tożsamości, wyzwoleniu od bezsensu i bezmyślności wszechobecnego przymusu.

**Słowa kluczowe:** podmiotowość, tożsamość, zmiana modelu szkoły, emancyacyjny model edukacji

**Abstract:** Jan Amos Comenius's pedagogy is known worldwide for its radical transformation of the approach to the student as a subject and its educational system, based on respecting developmental and social needs. An analysis of his works and pedagogical concepts leads to the conclusion that he developed the idea of adapting schools to students' needs, not the other way around. Comenius opposed the medieval model of school as an authoritarian institution of indoctrination, proposing a democratic model of education based on subjectivity, respect for identity, and liberation from the senselessness and thoughtlessness of pervasive coercion.

**Keywords:** subjectivity, identity, changing the school model, emancipatory model of education

Dzieciństwo, jako niezwykle specyficzna i przemijająca faza życia ludzkiego, jest okresem najbardziej znaczącym dla kształtu dojrzałej osobowości i jednocześnie najbardziej wrażliwym i podatnym na wszelkie zakłócenia i niebezpieczeństwa. Dzieciństwo to rzeczywistość dziecka – jego

działanie, doświadczanie, przeżycia i emocje, doznania i odkrycia. To czas, kiedy powstają pierwsze relacje, pierwsze doświadczanie innych, to odkrywanie i nauka siebie, budowanie poczucia odrębności i tożsamości (Buber, 1992, s. 39-125).

Pojęcie tożsamości jest nieodzownie związane z pojęciem podmiotowości i pojęciem „Ja” opisywanym na gruncie psychologii przez Williama Jamesa, który określał „Ja” jako ogólną sumę wszystkiego, co człowiek świadomie uważa za swoje, włączając w to nie tylko własne ciało i siły psychiczne, lecz wszystko, co do niego należy (Pilarska, 2012, s. 16-17). Z perspektywy koncepcji psychologicznych podmiotowa aktywność jednostki stanowi jeden z atrybutów jej człowieczeństwa. Aktywność owa kierowana jest przez cele wybrane lub wytworzone przez sam podmiot. Jest to zjawisko autodeterminacji, czyli „wewnętrzne źródło przyczynowości”. Dzięki podmiotowej aktywności los człowieka przestaje być określany wyłącznie i jednoznacznie przez okoliczności zewnętrzne, a on sam przestaje być pasywnym obiektem manipulacji (Reykowski, 1985, s. 199).

W procesie dochodzenia do podmiotowości, który ma swój początek we wczesnym dzieciństwie, istotnym elementem jest „poczucie skuteczności” związane z zaspokajaniem potrzeb. Początkowo jest to pozytywna emocja wywołana przez bodźce zmysłowe stanowiące rezultat własnej aktywności. Następnie dziecko staje się zdolne do tworzenia pewnych zamiarów (intencji), a emocja pozytywna pojawia się wtedy, gdy efekt czynności okazuje się zgodny z intencją (Reykowski, 1985, s. 200). Doświadczenia wywołujące poczucie skuteczności są podstawą dla tworzenia przekonań, jaki poziom wpływu jest „naturalny”, „oczywisty” i jaki poziom jest pożądanym. W ten sposób powstają standardy wpływu. Kiedy poziom wpływu jest zgodny z osobistym standardem powstaje poczucie podmiotowości (Sotwin, 2003, s. 16).

W literaturze przedmiotu pojęcie „podmiotowość” często jest również kojarzone, stosowane zamiennie lub utożsamiane z pojęciem „wolność” (Uhl, 1991, s. 42). Na potrzebę wychowania do odpowiedzialnego korzystania z wolności, zarówno w jej wymiarze indywidualnym, jak i społecznym współcześnie zwraca uwagę Danuta Waloszek. Twierdzi ona, że chodzi o ukazanie potęgi odpowiedzialności pozytywnej, która patrzy w przyszłość i ukazuje człowiekowi zdane na niego dobro. Rodzące się tu poczucie odpowiedzialności nie ma już charakteru poczucia winy, lecz jest udzielającym mocy poczuciem własnego zadania, własnej godności, istotności (Waloszek,

2006, s. 158-160). Tak ujęta od strony filozoficznej istota odpowiedzialności pozytywnej ma duże znaczenie w wychowaniu, może i powinna stanowić ważny element w programowaniu oddziaływań wychowawczych. Tylko takie kompleksowe i racjonalne podejście odwołujące się do poważnych racji ontologicznych, etycznych i pedagogicznych przy analizie podmiotowości i wolności dziecka zapewnić może ich pełne zrozumienie i realizację. Tylko wtedy bowiem możemy mówić o podmiotowości jednostki, kiedy ma ona przeświadczenie, iż jest „podmiotem relacji ze światem przedmiotowym. Można by zatem powiedzieć, że jest to poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i stanów i (lub) autorem znaczeń. (...) Poczucie podmiotowości jest tym większe, w im większym stopniu działalność jednostki prowadzi do efektów zgodnych z jej oczekiwaniami sprawstwa czy autorstwa i w im większym stopniu są one jej osobistymi wartościami” (Korzeniowski, 1983, s. 55-56). Jeżeli zaś realny świat dziecka jest taki, że międzyludzkie stosunki w nim nacechowane są egoizmem i silnie zhierarchizowanym zwierzchnictwem dorosłych, a nastawienie na korzyść własną i konsumpcję dóbr materialnych usprawiedliwia w oczach dorosłych niezgodność postępowania z systemem wartości społecznych, dziecko nie zbuduje własnej, odmiennej hierarchii wartości, nie obroni jej, jeśli ma ograniczone możliwości przeciwstawiania się porządkowi rzeczy ustalonemu przez dorosłych.

Współczesne badania nad dzieciństwem podkreślają konieczność podmiotowego traktowania dziecka i dzieciństwa. Dziecko przedstawiane jest jako podmiot rozwoju, wpisany w kulturę i historię jako twórca własnej przestrzeni życia, przejawiający potrzebę ufności, poczucie autonomii, orientację na cel i inicjatywę, dążenie do osiągnięć i niezależności. Zdaniem Erika Eriksona „ma także zdolność i chęć do robienia rzeczy wspólnie, do jednoczenia się z innymi dziećmi w celu budowania i planowania, nie próbując do niczego ich zmuszać i narzucać im swojej władzy” (Erikson, 2004, s. 77). Doświadczanie podmiotowej aktywności w okresie dzieciństwa jest podstawą prawidłowych relacji „Ja”- świat, w tym poczucia bycia podmiotem i przyjmowania odpowiedzialności za skutki swoich działań.

Dostrzec można zatem ściśle powiązania poczucia podmiotowości i odpowiedzialności. Oba te procesy współwystępują i wzajemnie się warunkują, kiedy podmiot ma poczucie wolności w sytuacji wyboru, poczucie

wpływu na zdarzenia, będące następstwem wyboru sposobów działania i dostrzegania ich efektów (Gurycka, 1999, s. 113-114). Zachwianie tych procesów może prowadzić do poczucia niższości u dziecka. Jak wskazuje Erikson, „niebezpieczeństwem grożącym dziecku w tej fazie jest poczucie niestosowności i niższości. Jeśli nie ma ono nadziei na opanowanie narzędzia i umiejętności lub nie ufa własnej pozycji wśród partnerów, może zniechęcić się do utożsamiania z nim oraz światem instrumentów. (...) Dziecko wątpi w swoje wyposażenie, zarówno w odniesieniu do świata narzędzi, jak i autonomii i uważa się za skazane na mierność i niedopasowanie” (Erikson, 1997, s. 270-271).

Kategoria podmiotowości ma zasadnicze znaczenie dla wspierania procesów emancypacji jednostki. Proces indywidualizacji i uspołecznienia jednostki ma na celu dobro jednostki, na które w procesie edukacji dziecka składa się poszerzenie przestrzeni jego niezależności, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania (Bałachowicz, 2009, s. 176).

Pojęcia takie jak wolność, podmiotowość, odpowiedzialność i tożsamość mogą współcześnie stanowić klucze do pełniejszego zrozumienia życia, pracy i twórczości Jana Amosa Komeńskiego. Uczony podkreślał je w swoich poglądach filozoficznych, naukowych, politycznych, społecznych i edukacyjnych. Ideały emancypacyjne, takie jak uniwersalizm, rozwój jednostki i przekonanie o jej potencjale wyzierały wręcz z jego postulatów o powszechnym nauczaniu, by, jak sam mawiał, „naprawić człowieczeństwo” i osiągnąć harmonię (Komeński, 1992, s. 102). W kręgu rozważań pedagogicznych Komeńskiego, w odniesieniu do współczesnego rozumienia „emancypacyjności” jednostki, formowały się załączki podmiotowości dzieciństwa, takie jak: szacunek dla wolności dziecka, nieprzeszkadzanie rozwojowi dziecka (a wspieranie go w jego rozwoju), dowartościowywanie wysiłku i rezultatów działania dziecka, pozytywne prowokowanie do działania (Waloszek, 2006, s. 171).

Dokonując analizy koncepcji szkoły Komeńskiego można stwierdzić, że uczony, budując model oparty na zupełnie innym od dotychczasowego, stworzył wizję instytucji osobotwórczej. Poprzez negację autorytarnej indoktrynacji i poddanie krytyce istniejącej systemowej przemocy fizycznej i duchowej, uprzedmiotawiającej ucznia, przeciwstawił się istniejącym skostniałym regułom ówczesnej szkoły. Komeński, będąc baczny obserwatorem dokonujących się procesów społecznych, zwrócił uwagę na całkowite

uprzedmiotowienie ucznia i poddawanie go wielorakim i zniewalającym naciskom. W opisanych obserwacjach Komeńskiego dostrzegamy jego krytykę wyłączenia podmiotowego udziału ucznia w niemal każdej przestrzeni jego funkcjonowania. Poddawał krytyce podejście, w którym uczeń miał jedynie posłusznie poddawać się narzucanemu mu reżimowi życia i myślenia, funkcjonować wyłącznie pod ścisłym kierunkiem nauczyciela jako wszechwładnego nadzorcy (Muszyński, 2015, s. 103-104). Działania ucznia w toku nauczania wyznaczone były wyłącznie przez wolę nauczyciela, a niejednokrotnie też wymuszane były przez cały wachlarz sankcji karnych. Jednak aspekt wychowawczy i społeczny to nie jedyny mankament średniowiecznej szkoły krytykowanej przez Komeńskiego. Zwrócił on bowiem uwagę na wszechogarniający i bezsensowny rygor w aspekcie dydaktycznym. Podał ocenie treści nauczania, które jego zdaniem miały zdogmatyzowany charakter niepodważalnych prawd, którym uczeń nie miał prawa się przeciwstawić ani poddawać ich krytycznej analizie. Komeński uważał, że wszechstronne wykształcenie prowadzi do naprawy świata, wiedza powinna się zatem stać dobrem powszechnym i przyczyną zasadniczych przekształceń i ulepszania warunków życia społecznego. Według Komeńskiego kształcenie i wychowanie miało sprawić, że uczniowie – jako przyszli wolni użytkownicy tego świata – staną się osobami w pełni realizującymi możliwości swojej ludzkiej natury, a dzięki rozwojowi umysłu i posiadanym umiejętnościom będą działać dla dobra ogółu (Sobczak, Moleda, 2022, s. 71).

Respektowanie podmiotowości człowieka znajduje odzwierciedlenie również w podejściu Komeńskiego do tworzenia klimatu i atmosfery uczenia się w szkole, jako instytucji przyjaznej i otwartej na jednostki uczące się. Zaproponowane przez niego metody oddziaływania pedagogicznego posiadają charakter naturalny i relacyjny, polegają na wytwarzaniu życzliwej i miłej atmosfery pełnej serdeczności – i dzięki temu mogą przyczyniać się do lepszego zapamiętania przez ucznia wiadomości. Komeński uważał, że tylko tego typu metody sprzyjają sprawnemu nabywaniu umiejętności, gdyż wyzwalają spontaniczność. W metodach nauczania kładł nacisk na takie, które aktywizują i stymulują uczniów. Uważał, że w procesie dydaktycznym należy je stosować w różnych sytuacjach problemowych, co skłania uczniów do samodzielnego myślenia i działania. Zwrócił też uwagę na proces

motywacji uczniów, twierdząc, że „powinno się w uczniach poważnie budzić zapal dla każdej nauki, którą rozpoczynają, czerpiąc uzasadnienie tego zapalu z jej znakomitości, pożytku, przyjemności i skąd tylko się da” (Komeński, 1956, s. 157), a ponadto „tam, gdzie umysł nie odczuwa ponęty – pisze – w tę stronę nie ciąży, tam zaś, dokąd nie ciąży, wlecze się go wbrew woli” (Komeński, 1973, s. 251).

Zdaniem Heliodora Muszyńskiego Komeński jest pierwszym pedagogiem, który w budowaniu wizji szkoły wychodzi od ucznia, od jego zdolności poznawania i przeżywania świata. W swych koncepcjach dydaktycznych buduje i twórczo rozwija paradygmat dostosowania szkoły do psychiki dziecka. Podejście takie jest z gruntu obce szkole, jaką zastaje. I ono właśnie decyduje o kategoriycznej dezaprobacie przez niego. W swoich dziełach określa go jako bezduszny i bezmyślnie okrutny, niszczący i wypaczający psychikę, a zwłaszcza intelekt ucznia (Muszyński, 2015, s. 105).

Koncepcja emancypacyjna szkoły Komeńskiego była w czasach krytyki średniowiecznej szkoły szansą na zmiany w podejściu do dziecka z powodu nastawienia na wyzwolenie „od” i prowadzenie „ku”. Emancypacja związana była więc z uwolnieniem się, usamodzielnieniem. Przyjęcie koncepcji Komeńskiego znalazło odzwierciedlenie w organizacji i przebiegu procesu współczesnej edukacji dziecka, w relacjach nauczyciel – dziecko. Komeński doskonale zdawał sobie sprawę z faktu, że relacje nauczyciela z dziećmi opierające się bardzo często na demonstrowaniu siły i przewagi, na wywieraniu presji, wytwarzaniu zagrożenia, zagrażają też przyszłości szkoły jako fundamentalnego etapu osiągnięcia dojrzałości jednostki do funkcjonowania w społeczeństwie. Wielokrotnie podkreślał, że w sytuacji, gdy do praktyki edukacyjnej z wielkim oporem przebijają się prawa dziecka, a zwłaszcza te, które dotyczą wszelkiego rodzaju wolności, wyzwolenia z ograniczeń, podmiotowości, pojawia się zagrożenie, że dorośli, wykorzystując prawo silniejszego, nie potrafią dzielić się z dzieckiem polem wolności. Są to postulaty ponadczasowe, na stałe zakorzenione we współczesnym systemie podejścia do dziecka, jego podmiotowości i wolności, w którym podkreśla się, że „(...) razem żyć w świecie oznacza, że świat rzeczy rozciąga się pomiędzy tych, którzy dzielą go wspólnie” (Arendt, 2000, s. 112).

## Bibliografia

- Arendt, H., (2000). *Kondycja ludzka*, Warszawa
- Bałachowicz, J., (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa.
- Buber, M., (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, warszawa.
- Erikson, E.H., (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
- Erikson, E.H., (2004). *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Gurycka, A., (1999). *Podmiotowość-postulat dla wychowania*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz.
- Komenský, J.A., (1992). *De Rerum humanarum Emendatione. Obecná porada o nápravě večí lidských*, Praha.
- Komeński, J.A., (1956). *Wielka dydaktyka*, Wrocław.
- Komeński, J.A., (1973). *Pampaedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Korzeniowski, K., (1983). *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław.
- Muszyński, H., (2015). *Komeńskiego koncepcja szkoły*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. II.
- Pilarska, A., (2012). *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Poznań.
- Reykowski, J., (1985). *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny: zbiór studiów*, Warszawa.
- Sobczak, S., Moleda, J., (2022). *Pedagogika Jana Amosa Komeńskiego w kontekście wychowania resocjalizującego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. IX.
- Sotwin, W., (2003). *Podmiotowość w sferze politycznej, czyli pragmatyzm-pryncypializm*, Warszawa.
- Uhl, I., (1991). *Podmiotowość i wolność w refleksji socjologicznej*, „Studia Socjologiczne”, 1-2 (120-121).
- Waloszek, D., (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Warszawa.