

Alina Rynio

Dr hab.
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Podmiotowość w edukacji

Wprowadzenie

Kwestia podmiotowości od wieków powraca w bardzo różnych ujęciach kontekstach w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami, możliwościami człowieczego bycia w świecie. Nie sposób przywołać tu wszystkich chociażby tylko typowych poglądów związanych z tą kwestią. Tym bardziej, że podmiotowość jawi się jako skomplikowany problem wymagający interdyscyplinarnego podejścia i rozpatrzenia go w różnych kontekstach teoretycznych. Podstawowym celem niniejszego wykładu jest przybliżenie podmiotowości jako kategorii pojęciowej nauk filozoficznych i społecznych, ukazanie różnych tradycji idei podmiotowości w nauczaniu i wychowaniu, wskazanie czynników rozwoju podmiotowości w jej relacji z innymi podmiotowościami, wreszcie ukazanie zagadnień fundamentalnych o charakterze ontologicznym. Zasadniczy problem niniejszego wykładu wyraża się w pytaniu dotyczącym wskazania czynników i wyznaczników rozwoju podmiotowości w osobie ludzkiej ze szczególnym uwzględnieniem ujęcia współtwórcy psychologii humanistycznej C. Rogersa.

Oprócz też wcześniej sformułowanych założeń, iż podmiotowe traktowanie wychowanków jest niezbędnym warunkiem skutecznego wychowania. Zakładam też, że sukces postępowania pedagogicznego zależy od podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży, czyli na wskroś humanistycznego i personalistycznego podejścia, zapewniającego warunki programowe i organizacyjne do świadomego i czynnego współuczestnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji. Postuluję nie tylko zabezpieczenie wychowywanym prawa do bycia niezależnymi, aktywnymi i samodzielnymi, lecz również uszanowania w każdym z nich osoby ludzkiej, będącej potencjalnym nośnikiem człowieczeństwa w najlepszym tego słowa znaczeniu.

W celu zgłębienia, czym jest podmiotowość w kształceniu i wychowaniu i jakie jest jej znaczenie dla pedagogiki posłużę się analizą bogatej w tym względzie literatury naukowej ze szczególną preferencją dla opracowań K. Denka, T. Lewowickiego, M. Łobockiego, T. Kukołowicz i E. Kubiak-Szymborskiej. Autorzy ci, szukając odpowiedzi dotyczącej podmiotowości jako przestrzeni rozwojowej dokonującej się na drodze wychowania, zgodnie stwierdzają złożoność i kontrowersyjność sposobów jej ujmowania.

1. Tradycje idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu

T. Lewowicki, ukazując tradycje idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu, stwierdza, iż pytania o to, czy i w jakim zakresie uczestnicy edukacji mają decydować o celach, treściach i metodach kształcenia i wychowania, pojawiają się od dawna. Swoją tezę argumentuje faktem, iż w dziejach starożytnych demokracji i wielu społeczeństw epoki Odrodzenia nietrudno odczytać dążenia do stosunkowo znacznego eksponowania idei wielostronnego rozwoju umożliwiającego człowiekowi ukształtowanie bogatej osobowości. W myśl ówczesnych poglądów, w edukacji ludzie powinni znaleźć szansę współtworzenia takiej osobowości. Wolni obywatele z szansy tej korzystali, choć mogli to czynić w różnym stopniu – w zależności od pozycji społecznej i stanu majątkowego. Ludzie nie mający pełni swobód raczej rzadko otrzymywali podobne możliwości. Ukształtowane kanony edukacji, wyznawane ideały, sposoby myślenia o miejscu i roli człowieka w świecie sprzyjały (a w każdym razie eksponowały i aprobowały) dążeniom do rzeczywiście wielostronnego, nieskrępowanego rozwoju. Istniały też rozmaite ograniczenia (kulturowe, religijne itp.) podmiotowości w kształceniu i wychowaniu, jednak zakres swobód edukacyjnych pozostawał relatywnie bardzo znaczny. Zgodne to było z ówczesnymi ideałami humanizmu, spostrzegania człowieka w świecie innych ludzi oraz na tle świata idei, wartości i całej przyrody.

W innych okresach historycznych edukacji i całemu życiu ludzi towarzyszyły liczne ograniczenia dyktowane względami światopoglądowymi, religijnymi, a także doktrynalnymi życia społecznego. Dogmatyzacja życia, autorytaryzm i różne odmiany nadmiernej ideologizacji krępowały szanse podmiotowego udziału w edukacji. Niejednokrotnie edukacja narzucała określone cele i treści, dyktowała wzory zachowań i metody aktywności poznawczej. Działo się tak wówczas, gdy edukacja służyła przede wszystkim utrwaleniu stanów pożądanym przez państwo. Elity władzy tylko w niewielkim stopniu liczyły się z potrzebami i dążeniami ludzi poddawanymi kształceniu i wychowaniu.

Idea podmiotowości silnie wystąpiła też w oświeceniowych koncepcjach życia społecznego i edukacji. Oświecenie przyniosło niemal nieograniczone możliwości zmian dokonywanych dzięki kształceniu racjonalnemu. Rozwój masowej oświaty, powstanie nowoczesnych systemów oświaty szkolnej zwiększały szansę udziału mas w edukacji. Szybko jednak masowa oświata elementarna stała się bardziej instrumentem polityki państw, niż wspomnianą szansą edukacji służącą rozwojowi uczących się.

Zdaniem T. Lewowickiego przełom wieku XIX i XX – dokonujące się wtedy przemiany w gospodarce, życiu społecznym głównie w USA i w krajach Europy Zachodniej – przyniósł kolejną fazę zainteresowania możliwościami rozwojowymi człowieka i rolą edukacji w sprzyjaniu temu rozwojowi. Miniony wiek miał stać się – jak głosiła E. Kei – stuleciem dziecka. Narodził się sprzeciw wobec tradycyjnej szkoły, w której dzieci i młodzież poddawano systematycznemu – niemal nie liczącemu się z

dążeniami, możliwościami czy zainteresowaniami indywidualnymi – kształceniu i wychowaniu.

W teorii i praktyce edukacyjnej pojawił się nurt nazwany progresywizmem pedagogicznym lub Nowym Wychowaniem. W szkolnictwie wielu krajów podjęto próby wyzwolenia poznawczej i twórczej aktywności dzieci i młodzieży, stworzenia warunków rozwoju ich osobowości, uwzględnienia zdolności i zainteresowań. Bogactwo rozmaitych zainteresowań pedagogicznych, z których bodaj największy rozgłos zyskały pomysły i realizacje zaprogramowane m.in. przez J. Deweya, C. Freineta, O. Dekroly'ego, A. Neilla – w dużej mierze służyło nieskrępowanemu, wielostronnemu rozwojowi uczących się.

Ruch pedagogiczny oparty na ideach progresywizmu ugruntował swoją pozycję w latach dwudziestych minionego stulecia i stał się trwałym elementem współczesnej teorii i praktyki. Dodać warto, że już w II Rzeczypospolitej ruch ten miał licznych zwolenników także w Polsce. Progresywizm pedagogiczny w swoich różnych odmianach teoretycznych i praktycznych silnie akcentował prawa dzieci, uwzględniał ich potrzeby, pragnienia i możliwości. Nie był jednak wolny od słabości i błędów, ale silnie oddziaływał na rzecz edukacji, w której uczący się stawali się jej podmiotami.

Po drugiej wojnie światowej, w krajach, w których nasilały się formy demokratyzacji życia społecznego i kształtowała się demokracja parlamentarna, podjęto tradycje edukacji podmiotowej. W przypadku krajów zachodnioeuropejskich i Stanów Zjednoczonych AP pojawiły się różne nowe rozwiązania służące decentralizacji, uspołecznieniu i demokratyzacji oświaty. Służyć one miały rozszerzeniu zakresu podmiotowego udziału w edukacji.

Przywołane tutaj w ogromnym skrócie tradycje podmiotowości wywierają wpływ na współczesne próby odczytania i spełniania się podmiotowości w kształceniu i wychowaniu.

Poglądy na istotę i zakres podmiotowości pozostają przecież wielce zróżnicowane. Nawet w krajach zachodnioeuropejskich i w USA, w których demokratyczna organizacja życia społecznego wydaje się stosunkowo najlepiej rozwinięta, edukacji zarzuca się ograniczenie możliwości rozwojowych ludzi, przedmiotowe i instrumentalne podejście do uczestników procesów oświatowych, liczne manipulacje i indoktrynacje. Zjawiska te wyzwały kryzysy i wciąż pobudzają dążenie do deskolaryzacji społeczeństw (Illich 1975; Reimer, 1972), opór wobec edukacji (Giroux 1983 i in.) i wystąpienia w obronie praw dzieci. Zasygnalizowane zjawiska dowodzą, iż pojmowanie, zakres i formy występowania podmiotowości w kształceniu i wychowaniu są zazwyczaj determinowane przez modele życia społecznego, społeczne łady panujące czy przyjęte w określonym czasie i miejscu.

2. Podmiotowość jako kategoria pojęciowa nauk

Odpowiedź na to, czym jest podmiotowość, jest złożona. Podmiotowość człowieka odczytywano i odczytuje się bardzo różnie. Dla jednych była i dalej jest to nadana ludziom (przez Boga, bogów i inne siły kreujące świat) jakość, siła, umiejętność określania i podejmowania działań formujących tych ludzi – zazwyczaj w dążeniu do spełnienia również „nadanych” im ideałów, wzorów, norm. Dla innych jest to przede wszystkim pewna konstrukcja biopsychiczna spełniająca – poza innymi – funkcje właściwe człowiekowi. Podmiotowość uważana często jest jako wynik oddziaływań społecznych, które kształtują człowieka. Wreszcie w odróżnieniu od poprzednich stanowisk, podkreślających determinizm kształtowania się podmiotu (i podmiotowości) – istnieją koncepcje eksponujące własne możliwości człowieka w jego samookreśleniu się i autokreacji. Naturalnie, są to tylko ogólnie zasygnalizowane – jak się wydaje – typowe sposoby myślenia o podmiotowości.

Sam termin jest dość wyraźnie eksploatowany na gruncie filozofii psychologii, pedagogiki i socjologii, choć dwie pierwsze dziedziny mają zdecydowaną przewagę w tej mierze. Termin ten w wymiarze pojęciowym jest wieloznaczny i wydaje się, iż zawiera niejednokrotnie treści, które się nawzajem wykluczają.

2.1. Przykład ujęcia semantycznego

Odwołując się do badań semantycznych, w których pojęcie znaczenia charakteryzowane jest za pomocą terminów konotacja/detonacja „podmiotowość” w myśl konotacyjnych teorii znaczenia współoznaczałyby (konotowała) cechę, własność czegoś, jakiegoś stanu rzeczy lub/i kogoś. Przykładem tak rozumianej podmiotowości jest koncepcja Z. Spendela, który w jej obrębie wyróżnia trzy typy:

- jako własność aktualna i statyczna, trwale obecna w obiekcie (bycie podmiotem zawsze i wszędzie);
- jako własność aktualna i dynamiczna (bycie podmiotem zdeterminowane sytuacyjnie, czasowo i przestrzennie);
- jako własność potencjalna, dyspozycja, zdolność (możność bycia podmiotem).

Spendel wyraźnie wiąże podmiotowość z „byciem podmiotem i to zarówno w zakresie formalnym (kiedy stanowi ona pewną kategorię logiczną wskazującą zajmowaną w danej chwili pozycję względem innych obiektów), metafizycznym (oznaczającym „bycie” autonomicznym sprawcą własnych działań) oraz aksjologicznym („być podmiotem” oznacza wartość godną osiągnięcia, podtrzymywania i chronienia). Autor ten daje tym samym do zrozumienia, że podmiotowość w znaczeniu własności nie należy bytowi jako takiemu, nie jest mu dana, ale pozwala ów byt poznawać i opisywać. Równocześnie zauważa, że to ujęcie jest ujęciem podmiotowości głównie jako kategorii epistemologicznej. Ta sama podmiotowość może być kategorią ontologiczną i wówczas z płaszczyzny własności przechodzimy na płaszczyznę „istotności” bytu, który jawi się jednak w postaci pewnych własności.

2.2. Trzy stanowiska na gruncie filozofii

Chociaż podmiotowość została zauważona w okresie starożytności, a potem także zajmowali się nią przedstawiciele filozofii średniowiecznej, to jednak dopiero w czasach nowożytnych nadano jej nowe znaczenia, często bardzo od siebie odmienne. Stąd w tej kwestii brak jest także jednoznaczności. Toczą się od wieków na ten temat dyskusje między filozofiami i filozofami, przedstawicielami religijnych, naukowych i literackich koncepcji człowieka. W zależności od opcji światopoglądowej, argumentacji metafizycznej, systemu filozoficznego padają różne odpowiedzi. Inaczej problem ten ujmuje filozofia egzystencjalizmu, socjalizmu i postmodernizmu.

Te i im podobne rozróżnienia dają się wyodrębnić w trzy stanowiska:

- człowiek nie jest nigdy i w żadnym wymiarze podmiotem, bowiem sam nic nie może uczynić w żadnej sprawie, pozostając uzależnionym od jakichś sił, bytów nadrzędnych (radykalny determinizm),
- człowiek bywa podmiotem, niekiedy występuje jako przedmiot (determinizm umiarkowany),
- człowiek jest zawsze i w każdej sytuacji podmiotem; jemu tylko przysługuje podmiotowość symbolizowana jego wolną wolą (indeterminizm).

Stanowisko pierwsze, najbliższe w warstwie symbolicznej fatalizmowi, rozstrzyga automatycznie kwestię podmiotowości człowieka, czyniąc ją nieważną, oddaloną, pozostającą w sferze marzeń.

Przeciwnie stanowisku pierwszemu jest założenie, iż fakt bycia człowieka podmiotem jest realnym przejawem jego wolnej woli. Ta wolna wola (nawet przy uznaniu faktu podlegania różnym przymusom w uaktywnianiu swych dynamicznych potencjalności) jest człowiekowi dana, jest siłą życiową, w jaką z natury jest wyposażony. Jego własna świadomość mówi mu, „że jest zdolny – mocą autodeterminacji działającej woli podejmować decyzje, działania, czyli «chcenia czegoś» co świadomie zamierza jako cel tegoż działania”.

Wola jako kryterium i sposób bycia podmiotu ludzkiego, niezależnie czy będziemy doń podchodzić woluntarystycznie czy intelektualistycznie, wiąże się z rozumnością i w swym wymiarze indywidualistycznym rodzi niejako konieczność regulacji podmiotu woli. Zarówno determinizm, jak i indeterminizm mające niewątpliwie grono swych zwolenników i przeciwników nie wyczerpują zakresu podmiotowości – uprzedmiotowienia realnego człowieka, który żyje „tu i teraz”, „tak czy inaczej”, sam sobą coś determinuje, ale także podlega w różnych obszarach swojego życia determinacjom, który jest równocześnie wolny i może świadomie bądź nie, z części swej wolności zrezygnować lub ją utracić.

Zreferowane wyżej, a zaprezentowane w formie znacznie obszerniejszej przez Ewę Kubik-Szymborską w artykule pt.: *Wychowanie jako przestrzeń rozwojowa podmiotowości człowieka*, podejście do kategorii podmiotowości ani nie rozstrzyga niestety, o jej istocie, ani nie przybliży nas do owych rozstrzygnięć. Wręcz przeciwnie, kieruje na inne obszary wiedzy o człowieku, które patrzą nań z innej perspektywy poznaw-

czej. Tym samym stajemy się uczestnikami dyskursu o ludzkiej podmiotowości, która może być określona jedynie na płaszczyźnie różnic. Różnice te dają się też zauważyć nie tylko na gruncie różnych filozofii, ale także w dyskursie psychologicznym, choć można w ich obrębie znaleźć to, co dałoby się nazwać „płaszczyzną porozumienia” lub styczności poglądów. Stanowi ją niewątpliwie sposób ujmowania podmiotowości w kategoriach aktywistycznych, tworzących model aktywnego podmiotu, mimo istnienia i podlegania przez niego mechanizmom zewnętrznej dominacji czynników determinujących akty wyboru i decyzji.

2.3. Ujęcia psychologiczne

Styczność ta jest dość wyraźna między tzw. trzecią filozoficzną perspektywą podmiotowości, jako szczególnego statusu ontologicznego, możliwego do uzyskania przez człowieka w wyniku własnego wysiłku (udziału), a nurtem psychologii określanej mianem aktywistyczno-poznawczej lub egzystencjalno-humanistycznej. W nurcie tym mimo wewnętrznego zróżnicowania podzielaną tezą jest ujmowanie jednostki ludzkiej jako aktywnego sprawcy celowych zmian, przy zaakcentowaniu poznawczego charakteru regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Teza ta znalazła pełny wyraz w koncepcjach psychologicznych, głównie takich autorów, jak: M. Kofta, K. Konarzewski, K. Obuchowski, Z. Pietrasiński, J. Reykowski, Z. Spindel, T. Tomaszewski, nie mówiąc o współtwórcy nurtu psychologii egzystencjalno – humanistycznej C. Rogersie, którego poglądy dotyczące podmiotowości postaram się zaprezentować w sposób bardziej wyczerpujący. Osoba ludzka i jej podmiotowość jest najwyższą wartością i głównym przedmiotem badań psychologii C. Rogersa. Autor ten analizuje funkcjonowanie człowieka w jego społecznym otoczeniu. Jednostka uzyskuje samoświadomość i świadomość własnej podmiotowości w interakcjach społecznych. Tu ma możliwość spełnienia własnej naturalnej wrażliwości emocjonalnej i moralnej. Rozwój owej spontanicznej wrażliwości może dokonać się na dwóch drogach: naturalnej i sztucznej. Naturalna występuje w codziennych szczerych, autentycznych kontaktach z innymi ludźmi i raczej jest rzadziej spotykana we współczesnym, dynamicznym i pełnym sprzeczności świecie. Częściej występują stosunki nieautentyczne, rywalizacja, walka o wpływy. W takim świecie ludzie tracą pierwotną wrażliwość. Zdaniem Rogersa można ją częściowo odzyskać poprzez autentyczne spotkania w grupach terapeutycznych, w których jednostka, ludzka podmiotowość odreagowuje stresy dnia codziennego, wyzwala emocje i stymuluje innych do podobnych działań. Podmiotowość pojawia się tylko w szczerych i otwartych kontaktach międzyludzkich.

W koncepcjach podmiotowości powstałych na gruncie psychologii humanistycznej podkreśla się wartość autentyczności i szczerości w kontaktach wartości społecznych człowieka. Podmiotowość jest tu emanacją wartości, wyrazem dążności jednostki do przekraczania swoich potencjalnych zdolności. Traktowana jest jako źródło najskrytszych dążeń człowieka i siedlisko jego rdzenia osobowości.

2.4. Ujęcie socjologiczne

Problematyka podmiotowości była też przedmiotem licznych studiów socjologicznych. Sformułowano kilka stanowisk teoretycznych, w których akcentowano znaczenie struktur społecznych w przemianach społecznego świata. Problematykę podmiotowości podkreślano głównie w tych krajach, które wskazywały na znaczenie działań ludzkich realizowanych zespołowo w rzeczywistości. Przyczyniały się one do powstawania nowych struktur, nowych jakości. Natomiast w koncepcjach społecznych akcentujących deterministyczny wpływ struktur społecznych w rozwoju jednostkowym problematyka podmiotowości nie występowała, ale była traktowana marginalnie.

Wśród socjologicznych koncepcji podmiotowości znane jest zwłaszcza w Polsce stanowisko P. Sztompki. Podkreśla on aktywny wpływ działań ludzkich, poszczególnych indywiduali na kształt struktury społecznej. W jego ujęciu podmiotowość społeczna to podatność grupy na wpływ jednostek, to zdolność do reformowalności układu.

W naukach społecznych zagadnienie podmiotowości rozpatruje się w dwóch perspektywach wzajemnie się uzupełniających. Raz mówi się o podmiotowości jednostkowej, gdzie człowiek ma świadomość swej odrębności od innych i świata natury, innym razem perspektywę wyznaczają studia nad jednostką w społecznym tle. Jednostka żyje wśród innych i inni są punktem odniesienia dla jej działań, weryfikacji myśli i przedmiotem pragnień

3. Podmiotowość w perspektywie pedagogiki (wyznaczniki wychowania podmiotowego)

Podmiotowy charakter kształcenia i wychowania, wokół którego narosło wiele kontrowersji i niejasności, znalazł swój wyraz także na płaszczyźnie pedagogicznej. Szczególnie widoczne jest to na gruncie pedagogiki humanistycznej i personalistycznej, pedagogiki steinerowskiej i wyrosłej ze sprzeciwu wobec klasycznej pedagogiki antypedagogiki. Problematykę podmiotowości podjęto również na gruncie fenomenologii i hermeneutyki pedagogicznej. Są także inne podejścia do problemu wyzwalania w dzieciach i młodzieży podmiotowości. Pisze o nich wielu autorów. Wystarczy w tym względzie przeanalizować zarówno zawartość czterotomowej edycji z bieżącego roku noszącej tytuł: *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, jak również ostatnie publikacje: W. i B. Śliwerskich, A. Neill'a, T. Gordona, K. Błusza i innych. Interesującym postulatem kierowanym zarówno w stronę teorii jak i praktyki edukacyjnej jest oparta na psychologii humanistycznej C. Rogersa pedagogika podmiotowości i partnerstwa Mieczysława Łobockiego. Autor ten dla prawidłowego rozumienia, czym jest w istocie podmiotowe traktowanie chłopców i dziewcząt, uświadamia jego przeciwieństwo, jakim jest przedmiotowe (instrumentalne) traktowanie wychowanków. Polega ono na traktowaniu wychowanków wyłącznie jako tworzywa, wymagającego przetworzenia za pomocą z góry zaprogramowanych oddziaływań wy-

chowawczych. Przykładem takiego podejścia do uczniów może być sprawowanie przez nauczyciela swej funkcji wychowawczej w sposób nazbyt arbitralny i bezapelacyjny, nie wyłączając rażącej manipulacji uczniami oraz ich indoktrynowania, czy też poddawania na wskroś formalnej kontroli. W takim przypadku niemal stale wymusza się na uczniach bezwzględne posłuszeństwo, zamiast podejmować z nim próby wynegocjowania kompromisu w sprawach, w których nie ma zgodności stanowisk. Relacja instrumentalna jest z natury ahumanistyczna, zaś szkoła pod wpływem dominacji takich relacji staje się miejscem nadmiernego monopolu i pouczeń nauczycieli.

Natomiast wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży może być okazywanie im swej akceptacji i rozumienia empatycznego łącznie z tak zwanym autentyzmem oraz rozumieniem ich w sensie personalistycznym.

3.1. Bezwarunkowa akceptacja

Okazywanie dzieciom i młodzieży swej akceptacji – jako jeden z istotnych przejawów podmiotowego ich traktowania – zakłada w szczególności uznanie ich takimi, jakimi są naprawdę, tj. bez stawiania im specjalnych warunków, czyli bez względu na to, czy spełniają lub nie oczekiwane wymagania. Wychodzi się tu z założenia, że czym innym zgoła są zachowania wychowanka, a czym innym on sam jako osoba, której przysługuje takie samo prawo do wewnętrznej autonomii i indywidualnego rozwoju jak ludziom dorosłym. Stąd można nie zgadzać się z jego sposobem postępowania, a nawet odczuwać oburzenie z tego powodu, ale nigdy nie wolno okazywać mu antypatii czy dezaprobaty ze względu na osobę, którą jest, jak i z uwagi na żywione przez niego uczucia oraz podzielane opinie i przekonania.

Wychowanek zasługuje na akceptację w szczególności z uwagi na tkwiące w nim konstytutywne możliwości oraz naturalną tendencję do ich aktualizacji. Przejawia się to w niebywalej wręcz jego zdolności do samoaktualizacji i samodoskonalenia. Dlatego okazywana przez wychowawcę (nauczyciela) akceptacja z reguły „idzie w parze” z ujawnianym wobec wychowywanych zaufaniem i poszanowaniem.

Podmiotowo zorientowany pedagog traktuje uczniów czy podopiecznych bez chłodnej rezerwy czy powściągliwości, a zawsze tylko z należnym uznaniem i oddaniem. Zachęca się też uczniów do samodzielnego myślenia, a nie jedynie naucza się zgodnie z obowiązującymi podręcznikami szkolnymi. Wszystko to sprawia, że wzrasta w uczniach poczucie własnej wartości, wewnętrznej wolności i odpowiedzialności za podejmowanie decyzje. Według T. Gordona akceptacja dzieci i młodzieży wyklucza jakakolwiek formę komenderowania, grożenia, moralizowania, pouczania, krytykowania, oceniania. Akceptacja wychowanków przynosi nadspodziewanie korzystne efekty. Ułatwia nawiązywanie z nimi bliskich kontaktów, wyzwala wzajemną serdeczność, poszanowanie czy troskliwość.

3.2. Rozumienie empatyczne

Innym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży jest ich rozumienie empatyczne przez nauczycieli i wychowanków. Wychodzi się tu z założenia, iż każdy człowiek żyje w swym własnym wewnętrznym świecie przeżyć i postrzega świat wewnętrzny w pewien osobliwy sposób, nadając mu tylko przez niego samego odczuwane znaczenie. Centrum jego wewnętrznego świata stanowi on sam jako osoba ludzka. Świat ten jest dla niego „rzeczywistością”, która odpowiednio zabarwia jego sposób postrzegania świata zewnętrznego i reagowania na niego.

Nic więc dziwnego, że różni ludzie rozmaicie reagują na te same bodźce w świecie zewnętrznym. Reagują tak w zależności od tego, jaki jest wewnętrzny świat ich przeżyć. Dlatego rozumieć zachowanie drugiego człowieka można jedynie – jak twierdzą zwolennicy koncepcji humanistycznej – poprzez podjęcie próby widzenia świata zewnętrznego jego własnymi oczami, tj. przez pryzmat jego wewnętrznych doświadczeń i przeżyć, a więc niejako przez wewnętrzny jego system odniesień jako osoby ludzkiej. Dopomaga w tym rozumienie empatyczne, polegające na aktywnym wsłuchiwaniu się w wypowiedzi drugiego człowieka wraz z intensywnym usiłowaniem wczuwania się w jego doznania, uczucia i myśli.

Najogólniej można powiedzieć, że rozumienie empatyczne jest jakby przenikaniem lub wkraczaniem w wewnętrzny świat drugiego człowieka i zarazem odczuwaniem, iż się jest niejako w jego własnym wnętrzu. Stanowi ono jaskrawe przeciwieństwo rozumienia oceniającego i oznacza: żyć chwilowo życiem tamtego człowieka, a przynajmniej usiłować rozpoznać w nim przeżycia, które on sam sobie uświadamia.

Rozumienie empatyczne zakłada też koncentrowanie się nie tylko na tym, co mówi i jak postępuje dana osoba, ile na znaczeniu, jakie mają jej wypowiedzi i zachowania oraz patrzenie na nią w taki sposób, w jaki widzi ona aktualnie sama siebie. Słowem chodzi o rozumienie jej reakcji niejako od wewnątrz, a w przypadku działalności wychowawczej także o uświadomienie sobie tego, czym jest dla dzieci i młodzieży proces wychowania i uczenia się w ich własnym przeświadczeniu.

3.4. Autentyzm nauczycieli i wychowawców

Jeszcze innym przejawem podmiotowego traktowania uczniów jest autentyczność nauczycieli i wychowawców. Jest to postawa będąca przeciwieństwem zachowania obronnego. Postawę tę w psychologii humanistycznej nazywa się także autentycznością lub prawdziwością czy też zgodnością albo poczuciem realizmu. Każda z tych nazw podkreśla pewną osobliwość omawianej tutaj postawy. Używając nazwy autentyczność lub prawdziwość, zwraca się uwagę na konieczność szczerego wyrażania swych myśli i uczuć, bez ukrywania ich za fasadą zachowań pozornych. W wypadku zaś zgodności jako postawy autentyczności ma się na uwadze adekwatne okazywanie swych uczuć i myśli zgodnie z uświadomieniem ich sobie. Natomiast poczucie realizmu zakłada w miarę pełne zdawanie sobie sprawy ze swych doznań i przeżyć wewnętrznych.

Najogólniej rzecz biorąc, postawa autentyczności polega na tym, iż przejawiająca ją osoba:

- pozostaje w swym zachowaniu tym, czym jest naprawdę;
- zrywa z wszelką fasadowością i graniem jedynie określonej roli;
- jest szczerą i otwartą w kontaktach z innymi;
- zachowuje się w sposób naturalny i nie stroni od działań spontanicznych;
- ma zaufanie do siebie i do innych;
- jest świadoma własnych uczuć;
- jest sobą i nie zaprzecza sobie;
- nie stwarza żadnych pozorów i nie stara się robić wrażenia, na które nie zasługuje;

– jej wypowiedzi i działania są zgodne z przeżywanymi przez nią doznawanymi i odczuwanymi, stąd nie jest konformistyczna ani stereotypowa w swoim zachowaniu.

Według założeń psychologii humanistycznej autentyczność uchodzi za jedną z ważniejszych postaw nauczyciela wobec uczniów. Jednocześnie podkreśla się, że okazywanie tej postawy nie jest zadaniem łatwym, a u osób o nie zintegrowanej osobowości może budzić nawet pewne wątpliwości. Stąd też słusznie przyjmuje się, że postawa taka nie może być rozumiana jako przyzwolenie na niczym nieskrępowane wyrażanie myśli i uczuć we wszystkich sytuacjach ani jako zachęta do robienia wszystkiego, na co ma się ochotę. Niemniej jest ona na ogół bardziej pożądana, niż poddawanie się zrutynizowanemu wykonywaniu swego zawodu, a więc nieuwzględnianiu własnych myśli i uczuć przeżywanych „tu i teraz”. Zapobieganiem nadużywania postawy autentyczności w procesie wychowania jest nierzadko celowe uświadamianie sobie przez rodziców, wychowanków i nauczycieli swych emocji i dzielenie się z nimi z dziećmi i młodzieżą. Dzięki temu mogą oni niejako kontrolować własne przeżycia i mają możliwość nawiązywania bardziej osobistych kontaktów, także z tymi, wobec których żywią uczucia negatywne.

Zarysowane postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyczności okazują się skuteczne w procesie wychowania pod warunkiem, że są także odwzajemniane przez dzieci i młodzież, a nie okazywane jedynie przez wychowujących. Chodzi tu jednak o to, aby postawy, o których mowa, były wyrazem szczerych i naturalnych reakcji, a nie czymś udawanym, fasadowym czy wyuczonym. Ponadto ich skuteczność uwarunkowana jest tym, że dorośli starają się dochować wierności zarówno autentyczności i akceptacji, jak również rozumieniu empatycznemu w wychowaniu.

3.4. Podmiotowe rozumienie w ujęciu personalistycznym

M. Łobocki zauważa, iż zbliżone znaczeniowo do omawianych wcześniej postaw jako istotnych przejawów podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży – jest rozumienie ich w sensie personalistycznym, czyli zgodnie z zasadami personalizmu. Jego zdaniem personalizm stanowi odrębny kierunek filozofii, który powstał u schyłku XIX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej – na gruncie zaś europejskim dał znać o sobie w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Znanymi przedstawicielami personali-

zmu są Max Scheler, Jaques Maritain, Etien Gilson i Emmanuel Mounier; z Polaków: Karol Wojtyła, Józef Tischner, Tadeusz Styczeń, Katarzyna Olbrycht, Mieczysław Gogacz, Franciszek Adamski i inni.

Personalizm podkreśla autonomiczną wartość osoby ludzkiej, przy czym przez osobę zazwyczaj rozumie się tu indywidualną substancję natury rozumnej. Charakterystycznymi właściwościami rozumnej natury są:

- uzdolnienie do intelektualnego poznawania rzeczywistości,
- uzdolnienie do wyboru poznanych dóbr (wartości),
- uzdolnienie do miłości szeroko pojętej, ustopniowanej przez hierarchię dóbr.

Dzięki temu osoba przekracza świat przyrody i tworzy specyficznie ludzki świat kultury.

Zwolennicy personalizmu podkreślają, że człowiek jest nie tylko istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, lecz zarazem wrażliwą na prawdę, dobro i piękno, zdolną do samoświadomości (autorefleksji), samorealizacji i transcendencji. Jako osoba nie może aktualizować swych możliwości, nie pozostając w bezpośrednich kontaktach z innymi ludźmi. Osoba jest bytem o tyle bytem w sobie samodzielnym i zupełnym, o ile jest bytem dla drugich. Może też liczyć na konstruktywny rozwój swojej osobowej natury tylko dzięki zgodnemu i nacechowanemu miłością współżyciu z innymi ludźmi. Ponadto mówi się tutaj o wyraźnym prymacie osoby ludzkiej w stosunku do społeczności. Toteż – jak zauważają rzecznicy personalizmu – społeczność ma służyć człowiekowi, a nie on ma być niewolniczo podporządkowany społeczności. Domaga się tego zwłaszcza postulowane w personalizmie poszanowanie godności osoby ludzkiej.

W pedagogicznej refleksji występują różne nurty personalizmu. Pisze o nich dosyć wyczerpująco w różnych swoich publikacjach m.in. ks. Marian Nowak i stwierdza, że pomimo swej odmienności nurty te pozwalają na ustalenie bardzo istotnych dróg wspólnych dotyczących wychowania. Jest ono rozumiane jako część wysiłku na rzecz promocji człowieka jako osoby lub wspólnoty osób.

W personalizmie wychowanie utożsamiane bywa z tzw. maieutyką osoby, tzn. wysiłkiem, aby nie tyle wychowanek czymś napełnić, ale wzbudzić w nim osobę. Wychowanek jest pierwszym faktorem procesu wychowania, wychowawca jest jedynie kooperatorem i podobny jest do lekarza, który nie jest autorem zdrowia, ale stara się pomagać choremu wyzdrowieć na wszelki sposób. W rozumieniu personalistycznym najważniejszym celem wychowania jest czynienie osoby tym, kim powinna być.

Z powyższych założeń personalizmu wyprowadzane są ważne wnioski o znaczeniu pedagogicznym, które swą uwagę skupiają na tym, aby nauczyciel (wychowawca):

- dostrzegał w każdym wychowanku wartość podstawową i naczelną, zwłaszcza z tej racji, że ma do czynienia z człowiekiem w pełnym jego wymiarze – nie jedynie z jego miniaturą – a tym samym wyrażał dla niego uznanie jako osoby ludzkiej,
- traktował go podmiotowo, a nie instrumentalnie czyli nie redukował go do przedmiotu własnych oddziaływań, a więc nie poddawał go jakimkolwiek urzeczowieniu,

– nie odmawiał mu niezbywalnych praw, w tym szczególnie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, ponoszenia odpowiedzialności za siebie i dokonywania wyborów zgodnie z dobrem wspólnym,

– dawał mu do zrozumienia, że jako osoba nie jest pozbawiony również zobowiązań i powinności, jakie ma do spełnienia wobec siebie i innych,

– wysoko cenił w nim rozwój moralny i duchowy czyli uznawał zgodnie z wyrażeniem Pawła VI „prymat «być» przed «mieć», osoby przed rzeczą, etyki przed techniką, a miłosierdzia przed sprawiedliwością”.

Niewątpliwie postępowanie zgodnie z powyższymi wnioskami autorstwa M. Łobockiego stanowi istotny przejaw podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży przez dorosłych. Szczególną rolę ma ono w procesie wychowania, podobnie jak postulowana w psychologii humanistycznej postawa akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyczności.

4. Podmiotowość jako cel wychowania

Zarówno wychowanie podmiotowe, jak i wychowanie ku podmiotowości prowadzą nas ku podmiotowości jako celu wychowania. Tu jednak nasuwają się pytania o to, czy jest to cel bliski czy daleki, autoteliczny czy pośredni, osobisty czy pozaosobisty. Traktując podmiotowość jako cel wychowania i wskazując zadania wychowawcze w kształtowaniu podmiotowości wychowanka, Prof. T. Kukołowicz odróżnia podmiotowość inicjalną od podmiotowości finalnej. Jej zdaniem podmiotowość inicjalna jest dana człowiekowi od momentu jego poczęcia. Podmiotowość finalna jest owocem długotrwałej pracy nad sobą, nad rozwojem swoich możliwości poznawczych, nad usprawnianiem w wyborze dobra i podejmowaniu twórczości. Jest wyrazem długofalowego wysiłku moralnego i wewnętrznej przemiany, opartej na obiektywnej hierarchii wartości. Ma więc profil psychologiczno – moralny. Cytowana autorka utożsamia podmiotowość finalną z umiejętnością kierowania sobą i ciągłego tworzenia siebie związanego z głęboką świadomością odpowiedzialności za własne życie i każdy swój czyn. W dochodzeniu do tak rozumianej podmiotowości najistotniejszą rolę odgrywa sam wychowanek choć potrzebuje pomocy rodziców, wychowawców i nauczycieli.

Rozważając podmiotowość jako cel wychowania, ważnym zagadnieniem jest konieczność takiego doboru metod, środków, form pracy i oddziaływania wychowawczego, by wspomagały kształtowanie się podmiotowego, osobowego charakteru aktywności wychowanka. Szczególnie ważnym problemem jest wzajemna relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, o czym była już mowa wcześniej. Uznanie podmiotowości osób uczestniczących w procesie wychowania możliwe jest dzięki przyjęciu, iż jest to proces dwóch współrzędnych, w którym wychowawca i wychowanek są podmiotami. Stąd sytuacja wychowawcza powinna mieć charakter dwupodmiotowy i charakteryzować się dwukierunkowością wpływów, pochodzącą od obydwu uczestników.

Kształtowanie podmiotowości finalnej kształtuje się w toku różnorodnych zajęć i dokonuje się w ciągu całego życia. Doskonali ją poznawanie prawdy, ujmowanie i realizacja dobra i podejmowanie twórczości.

4.1. Podmiotowość a inne kategorie

Z podmiotowością szczególnie mocno związane są inne kategorie, a szczególnie wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, poczucie sprawstwa czy samorealizacji. W przypadku tej ostatniej związek jest aż nazbyt widoczny. Każdy człowiek ma szansę na pełną samorealizację, ale może ją osiągnąć tylko ten, kto będzie się o nią sam starał. Nie inaczej rzecz się ma z podmiotowością.

4.2. Orientacja podmiotowa

Podmiotowość traktowana jako cel wychowania sprowadza się do świadomego kształtowania orientacji podmiotowej. Zdaniem M. Kofty jest ona nastawieniem na aktywność sprawczą obejmującą następujące składniki:

- generatywność, czyli skłonność do spontanicznej emisji zachowań oraz tendencję do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania,
- optymizm, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, oczekiwanie sukcesu, powodzenia,
- zaufanie do siebie, które manifestuje się w stosunku do własnych preferencji, możliwości, pomysłów i inteligencji (ten składnik orientacji podmiotowej nazywany bywa wiarą we własne siły),
- selektywność, wyrażająca się jasnym, zdecydowanym wartościowaniem, ukierunkowaniem uwagi tylko na pewne aspekty otoczenia, selektywnym odbiorem i przetwarzaniem informacji,
- poszukiwanie przyczynowości, tj. nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza związków między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami.

4.3. Wymiary poczucia podmiotowości

A. Gurycka, analizując poczucie podmiotowości jako kategorię teleologiczną, szczególnie mocno podkreśla trzy jego wymiary:

- poczucie wolności w sytuacjach wyboru i decyzji, któremu towarzyszy poczucie osobistej odpowiedzialności,
- poczucie wpływu na zdarzenia będące następstwem swobodnego wyboru działań i dostrzeganie ich efektów,
- poczucie przyczynowości osobistej, wyrażającej się w formułowaniu celów osobistych i planów działań, procesach samokontroli oraz konstruowaniu własnego świata wartości.

4.4. Podmiotowa tożsamość

Przywoływana wcześniej Ewa Kubiak-Szymborska, analizując podmiotowość w perspektywie teleologicznej podobnie jak T. Kukołowicz, sprowadza ją do rozwijania podmiotowej tożsamości. W swej konstrukcji myślowej punktem wyjścia czyni podmiotowość jako potencjalny i wart uzyskiwania status ontologiczny, wymagający jednak pewnego określonego fundamentu, na którym mógłby być budowany. Tym fundamentem jest tożsamość dająca się sprowadzić do racjonalnego dyskursu kształtującej się odrębności i niepowtarzalności jednostki z przestrzeganiem przez nią norm i wymogów, które płyną z faktu przynależności do grup społecznych i ról pełnionych zgodnie z oczekiwaniami.

Tak rozumiana podmiotowość ma dynamiczną strukturę, na którą składają się zarówno warstwa subiektywnych przeświadczeń i gotowości jednostki, jak też warstwa zobiektywizowanych działań odnoszonych się zarówno do sfery tworzenia obrazu samego siebie jako aktywnego sprawcy, świadomie podejmującego akty wyboru i decyzji, ponoszącego za nie odpowiedzialność, jak też do sfery zachowań podejmowanych intencjonalnie wobec otoczenia, których efektem są dające się zaobserwować i nazwać zmiany w zastanym stanie rzeczy.

Podmiotowość jako kategoria teleologiczna może pełnić funkcję „mattering map” nadającej życiu człowieka znamiona kreatywności, pomagającej określić kierunek i sens życia, wyznaczyć linie zaangażowania i zakresy jego preferencji. Staje się tym samym wartością i jest to kolejna perspektywa ujmowania podmiotowości w wychowaniu.

5. Dylematy, zagrożenia i szanse związane z edukacją podmiotową

Edukacji podmiotowej czy skierowanej ku spełnianiu się podmiotowości towarzyszą jednak liczne trudności, rozterki i wątpliwości. Jeśli uznać prymat (czy jak pragną niektórzy „radykalni” pedagogowie – wyłączność) podmiotowości uczniów, to jak pogodzić się z częstym brakiem szans na podmiotowy udział nauczycieli w procesach oświatowych? Czy powrót ma polegać na zamianie dotychczasowych ról, jakby tego sobie życzyli zwolennicy praktycznej antypedagogiki upominający się wszakże o takie wartości, jak: wolność, równość, przyjaźń, samostanowienie czy odpowiedzialność każdego za siebie? Trudno wszakże oczekiwać rzeczywiście podmiotowej edukacji bez możliwości samorealizacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli i poszanowania praw, norm i obowiązków, jakie powinny obowiązywać jednych i drugich.

Opory budzi również przerost indywidualizmu i „absolutyzacja jednostki jaką jest dziecko”, wyrażająca się w przyjęciu, że to tylko ono ma dyktować rozwiązania edukacyjne i rozstrzygać o edukacji wedle własnych indywidualnych upodobań.

Stąd przy całym szacunku dla dziecka i jego praw w sposób zasadny można pytać, czy nie jest powrotem pajdokratycznej wizji (utopii) dążenie do podporządkowania edukacji dzieciom, ich pragnieniom i motywacjom?

Czy zatem słuszne żądanie uznania praw dzieci, podmiotowego udziału dzieci i młodzieży w oświacie należy przyjąć jako hasło całkowitego odrzucenia pewnych sprawdzonych kanonów umożliwiających porozumiewanie się ludzi, wybór organizacji życia społecznego, poznanie ukształtowanych w dziejach ludzkości światów wartości, idei, wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice itp.?

Czy ludzie pozbawieni tej wiedzy (przy wszelkich jej ułomnościach) nie będą jeszcze bardziej narażeni na manipulację, indoktrynację i przedmiotowe traktowanie?

Inny dylemat bierze się stąd, że demokratyczne dążenia do pełnej podmiotowości obróciły się przeciwko niej samej, uniemożliwiając tym samym rozwój i samorealizację człowieka. Stąd w całym świecie obserwujemy zanik wychowania, kryzys autorytetów i instytucji szkolnej, wzrost przestępczości wśród młodocianych i katastrofalne obniżenie się poziomu wiedzy dzieci i młodzieży. Może o tym świadczyć fakt, że np. w Polsce co trzeci uczeń szkoły wiejskiej uznany być może za funkcjonalnego analfabetę. Innymi faktami to potwierdzającymi jest występowanie zjawiska przemocy, nierówności i bezradności i tzw. kolonizacji podmiotowości i czasu wolnego. Wszystko to niesie ze sobą pustkę aksjologiczną, irracjonalizm, subiektywizm, ideologizację i mitologizację intencjonalnego wychowania, którego człowiek ponoć nie potrzebuje. Zjawiska te i im podobne występują nie tylko w krajach ubogich, ale i bogatych o ustalonych standardach życia politycznego, społecznego i oświatowego.

Pomimo tych i tym podobnych zagrożeń i dylematów związanych z rozumieniem samej podmiotowości i wychowania, kierując się zdrowym rozsądkiem, w zdrowo pojętej podmiotowości szanującej prawdę, godność i wolność, należy upatrywać szansę rozwoju i perspektywę „ludzkiej” edukacji i oświaty służącej integralnemu rozwojowi osoby, cywilizacji i społeczeństwa.

Literatura

- M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Gorzów Wielkopolski 1994.
- K. Denek, *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, [w:] „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994 nr 4-5;
- K. Denek, *Podmiotowość w procesie kształcenia*, [w:] *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. nauk. K. Pająk, A. Zduniak, WarszawaPoznań 2004, T. 1;
- M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.
- T. Kukołowicz, *Zasada podmiotowości w procesie nauczania*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, Toruń 1993;
- E. Kubiak-Szyborska, *Wychowanie jako przestrzeń rozwojowa podmiotowości człowieka*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania w kręgu pytań i dyskusji*, red. A. M. de Tchorzewskiego, Bydgoszcz 2002;
- T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993;

- M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004;
- M. Łobocki, *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin 1994;
- Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. nauk. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa-Poznań 2004 T. 1-4;
- C. Rogers, *O stawaniu się osobą*, Poznań 2002.
- E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość w wychowaniu: między ideą a realnością*, Bydgoszcz 1999.
- T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993.