

## Aleksandra Błachnio

### Podmiotowe kształcenie w uczelni wyższej

#### Cywilizacyjne uwarunkowania przemian uczelni wyższej

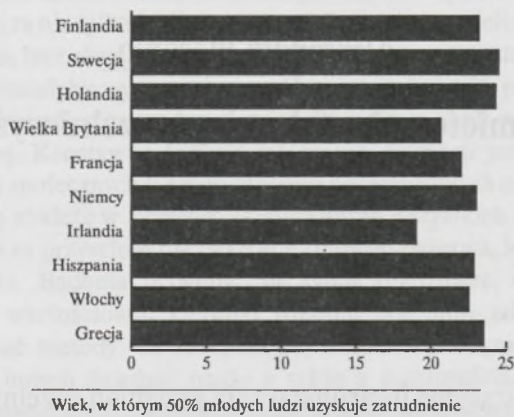
Nieprzerwanie postępująca globalizacja sektorów socjokulturowego i ekonomicznego wpisała wymiar „podmiotowości” zarówno w sferę myślenia o zmianach w edukacji, jak i w sferę działań zmierzających do ich realizacji. W efekcie bezpowrotnie odrzucono tendencję do unifikacji i „nieprzepuszczalności” dla wykraczających poza standardy jednostek w edukacji. Model szkolnictwa formatującego „pożądanego” bo „przeciętnego” człowieka ostatecznie się zdezaktualizował. „Edukacja reaktywna”, którą krytykował już Znaniecki<sup>1</sup>, przestała być funkcjonalną w świecie dynamicznych przemian, w którym nie ma stabilnych sposobów efektywnego adopcowania się do biegu zdarzeń.

Młodzi pozbawieni zostali „bezpiecznej”, bo przewidywalnej przyszłości, której w gospodarce wolnorynkowej być nie może. W ich życie wpisana została niepewność jutra, która prowokuje coraz większą ilość zdarzeń anormatywnych stających się ich udziałem<sup>2</sup>. Przestają tym samym realizować zadania rozwojowe wpisane we wczesną dorosłość takie jak: małżeństwo, podjęcie stałej pracy oraz wychowywanie własnych dzieci. Recesja na rynku pracy (Wykres 1) zmusza młode pokolenie do odkładania życiowych zobowiązań „na później”. Powszechnymi stają się wypo-

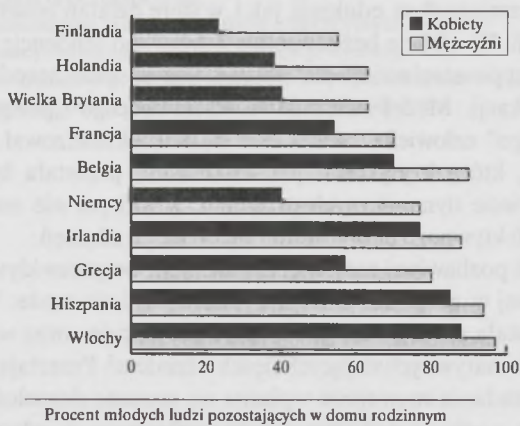
<sup>1</sup> Cyt. za: D. Jankowska, *Pedagogiczna recepcja myśli Floriana Znanieckiego o ludzkiej podmiotowości i podmiotowej edukacji*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, E. Kubiak-Szyborska (red.), Bydgoszcz 1999, s. 64-75.

<sup>2</sup> Por.: C. Wrosch, A. Freund, *Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges*, „Human Development” 2001, no 44, p. 264-283.

Wykres 1. Procent zatrudnienia w populacji ludzi młodych (za: J. Coleman, *Adolescence and social change: are developmental theories keeping pace?* Referat wygłoszony na konferencji EARA, Oxford, 2002)



Wykres 2. Procent ludzi młodych mieszkających z rodzicami (za: J. Coleman, *Adolescence and social change: are developmental theories keeping pace?* Referat wygłoszony na konferencji EARA, Oxford, 2002)



wiedzi: „nie stać mnie na małżeństwo”, „nie mamy pieniędzy na dzieci”. W zamian albo adaptują się do statusu „dorosłych dzieci” tzw. „niebieskich ptaków” pozostających w rodzinie pochodzenia (Wykres 2) i korzystających z życia, ale bez brania za nie pełnej odpowiedzialności albo uciekają się do czasowych rozwiązań jakimi, w ich ocenie, są konkubinaty czy tymczasowa rezygnacja z rodzicielstwa.

Analizując warunki socjoekonomiczne wynikające z konsekwentnie realizowanej globalizacji, hektycznej mobilności i anonii wartości<sup>3</sup>, widać, iż młody człowiek zмага się dziś z szeregiem trudności. Wysoki wskaźnik bezrobocia przy nadal niewystarczająco dotowanej opiece socjalnej wyraźnie obniżają dynamikę rozwoju wkraczającego w dorosłość pokolenia. Trudności piętrzące się w przestrzeni życiowej młodych osób często zapoczątkowują i utrwalają w ich myśleniu i zachowaniu hedonistyczny prezentyzm oraz wygodny paradygmat odwracalności<sup>4</sup>. Pierwszy wynika z dysfunkcjonalnie ograniczonej orientacji przyszłościowej młodych. Bez poczucia kontroli i sprawstwa w nadawaniu kierunku i tempa własnemu rozwojowi, człowiek ogranicza się do przyjemnego doświadczania bieżącej chwili. Ważne jest „tu i teraz”, jutro stanowi wielką niewiadomą. Paradygmat odwracalności natomiast jest terminem zaproponowanym do opisu konsekwencji opisanego zachowania młodych. Subiektywnie odczuwany brak przyszłości zwalnia młodego człowieka od odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Wszystko, co robi ogranicza się do chwili, a to daje mu bezpieczne poczucie względności własnych działań i przekonanie o możliwości dokonania powtórnych, nawet dokładnie przeciwstawnych, wyborów.

Taki życiowy relatywizm budzi uzasadnioną obawę o kondycję tożsamości młodego człowieka. K. Olbrycht opisuje trudną sytuację dzisiejszego człowieka jako „chaos wzorców” i wskazuje na „(...) zmianę sposobu myślenia o podmiocie i podmiotowości, a tym samym o tożsamości. Mówi się o podmiocie zdecentrowanym, polifonicznym, słabym, migotliwym, o atrakcyjności struktur synkretycznych, o walorach braku tożsamości wobec malejącej przewidywalności miejsca i sposobu życia, przy wzrastającym tempie zmian cywilizacyjnych i kulturowych”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.

<sup>4</sup> Cyt. za: M. Lanz, R. Rosnati, *Adolescents' and young adults' construction of the future: effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence*, [in:] *Future-orientation. Theory and research*, J. Trempała, L.-E. Malmberg (eds.), Frankfurt am Main 2002, p. 17-34.

<sup>5</sup> K. Olbrycht, *Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania” 2003, nr 2(4), s. 103-114.

## Podmiotowość jako nowa strategia rozwojowa

Sposobem poradzenia sobie z tą sytuacją jest wykształcenie w człowieku własności podmiotowych. Możliwy mechanizm dokonywania się procesu upodmiotawiania człowieka opisany został przez K. Obuchowskiego w koncepcji osobowości autorskiej. Zdaniem badacza w efekcie rewolucji podmiotów, która dokonała się w Polsce w latach sześćdziesiątych minionego stulecia, uformowała się nowa osobowość zaprogramowana na ciągły wzrost jednostki. Nawiązując do koncepcji fal cywilizacyjnych braci Alvina i Heidi'ego Toffler – dokonała się ona w trakcie trwania trzeciej, informacyjnej, fali. Za jej wyznacznik, w Stanach Zjednoczonych, przyjęto fakt, iż procent osób pracujących umysłowo okazał się wyższym w stosunku do pracowników fizycznych.

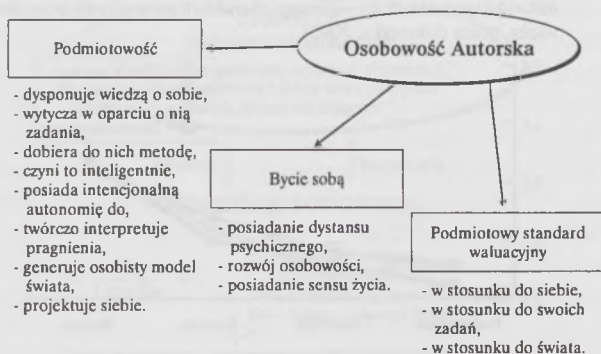
Nowa jakość osobowości człowieka świadomego własnej podmiotowości wynika z jej struktury (Rysunek 1) oraz z jej funkcjonowania w oparciu o mechanizm adaptacji twórczej<sup>6</sup>. Umożliwia ona samourzeczywistnianie się człowieka. Badania pokazują, iż osób ze wskazaną strukturą osobowości jest nadal niewiele – w przebadanej próbie na 773 respondentów własności osobowości autorskiej stwierdzono u 122 osób tj. 15,8%. Ten wynik nie jest jednak najistotniejszy. W świetle przeprowadzonych analiz okazało się, że teza K. Obuchowskiego<sup>7</sup> o pozytywnym wpływie wykształcenia na rozwój osobowości człowieka jest słuszna. Wyniki (Wykres 3) pokazują, iż własności osobowości autorskiej wprost proporcjonalnie korelują z poziomem wykształcenia.

Przedstawione na rysunku dane świadczą, że związek wykształcenia z poziomem rozwoju podmiotowego człowieka istnieje zarówno dla ogólnej kondycji osobowościowej człowieka (por. wynik ogólny) jak i dla poszczególnych składowych konstruktów jakimi zgodnie z teorią

<sup>6</sup> Pojęcie adaptacji twórczej, K. Obuchowski tłumaczy, jako działanie prowadzące do samodzielnego sformułowania koncepcji własnego Ja w przyszłym świecie, co nadaje sens i poczucie stabilizacji w doświadczaniu tego, co aktualne przez człowieka – „Polega ona na dostrajaniu się do tego świata, jaki jednostka tworzy w swojej wizji. Jest to jedyny realistyczny świat, na jaki jednostka może orientować siebie, gdy to w czym jest, «tu i teraz», jest w istocie już za nią. Realna dla działań może być tylko przyszłość.” (K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny...*, op. cit., s. 109). Badania potwierdziły istnienie związku osobowości autorskiej z przyszłościowymi wymiarami czasu psychologicznego (A. Błachnio, *Czas w funkcjonowaniu autora siebie. Osobowość autorska warunkiem rozwojowego charakteru perspektywy przyszłościowej człowieka*, (praca doktorska), 2003).

<sup>7</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny...*, op. cit.; idem, *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Poznań 2001.

Rysunek 1. Struktura osobowości autorskiej (za: K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000; idem, *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Poznań 2001).



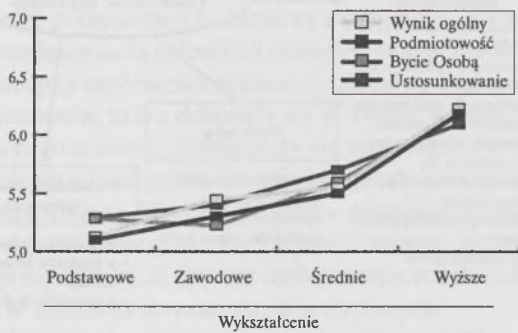
są właściwości podmiotowe i osobowe człowieka oraz podmiotowy standard waluacyjny<sup>8</sup>. Jak widać z rozkładu wyników średnich, im wyższy poziom wykształcenia posiadali respondenci, tym wykazywali wyższy poziom własności osobowości autorskiej. Zaznaczyć należy, iż kierunek zależności zgodny jest z założeniami teorii, ale różnice są istotne statystycznie jedynie dla rezultatów osób badanych z wykształceniem wyższym w stosunku do pozostałych uczestników badań. Dodatkowo zaobserwowano, że wśród osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym pojawiły się jednostki „autorskie”. Takich przypadków było niewiele, ale fakt ich wystąpienia wzbudził pewną refleksję. Z jednej strony ewidentnie widać, iż wykształcenie facylituje proces upodmiotawiania się człowieka. Z drugiej należy jednak pamiętać, iż nie jest gwarantem stania się autorem siebie.

<sup>8</sup> Aby zrozumieć jak autor koncepcji definiuje „podmiotowość” i „bycie osobą” wystarczy zanalizować własności je konstytuujące, które przedstawione zostały na rysunku 1. Mniej czytelnym jest ostatnia z kategorii odnosząca się do standardu waluacyjnego, stąd wyjaśnienie. Według koncepcji, przed rewolucją podmiotów, człowiek posługiwał się standardem przedmiotowym. Oznaczało to, że funkcjonował w oparciu o wytyczne dawane mu przez świat go otaczający. W swym życiu spełniał przypisaną mu rolę, którą dawała mu nie tylko cel działania i wyznaczała jego osobistą tożsamość.

Po zmianie, człowiek stanął przed koniecznością samodzielnego sformułowania odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Rola przestała pełnić funkcję normotwórczą. Sam wyznaczać zaczął sobie cele i zadania do realizacji, a otaczający świat postrzegać zaczął jako miejsce własnej samokreacji i samourzeczywistniania się. To opisane zostało jako przyjęcie przez człowieka standardu podmiotowego (przyp. Autora).



Wykres 3. Wystandaryzowane wyniki średnie uzyskane w grupach wydzielonych według poziomu wykształcenia dla analizowanych wymiarów osobowości autorskiej (A. Błachnio, *Czas w funkcjonowaniu autora siebie. Osobowość autorska warunkiem rozwojowego charakteru perspektywy przyszłościowej człowieka*, praca doktorska, 2003).



Możliwe, że zasadnym staje się rozpatrywanie procesu nabywania formalnego wykształcenia w kontekście jakości jaką sobą reprezentuje. Problem jest aktualny ze względu na zmiany, które dokonały się w szkolnictwie wyższym. Jak zauważa E. Kubiak-Szymborska: „Dziś mamy do czynienia z „inną” szkołą wyższą w sensie zarówno zmian organizacyjno-programowych, jak i w płaszczyźnie relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Inne są też zewnętrzne warunki funkcjonowania uczelni”<sup>9</sup>.

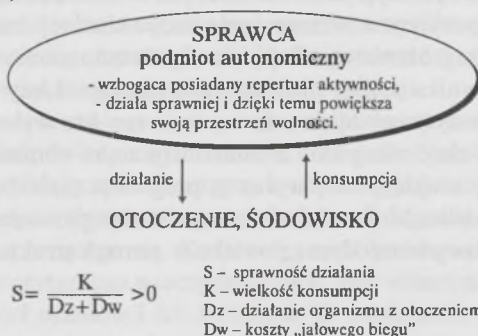
Uwarunkowania sytuacyjne, opisane w literaturze<sup>10</sup> jak i rezultaty badań empirycznych (patrz wyżej) przemawiają więc za koniecznością podmiotowego kształcenia osób. Istnieje potrzeba ciągłego i konsekwentnego wzbogacania procesu edukacyjnego w nowe jakości takie jak na przykład: osobista odpowiedzialność za samorozwój i samokształcenie, innowacyjność i kreatywność, podmiotowa autonomia, dystans<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003, s. 25.

<sup>10</sup> *Civic learning in teacher education. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*, G. E. Hamot, J. J. Patrick, R.S. Leming (eds.), Bloomington, Indiana 2004, p. 189-213; E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej...*, op. cit.; K. Olbrycht, *Pytania wokół roli tożsamości...*, op. cit.; M. Stasiak, *Kształcenie podmiotu*, Łódź 2002; idem, *Myślenie według wartości o kształceniu akademickim i sytuacjach społecznych*, Łódź 2004.

<sup>11</sup> Por.: A. Błachnio, *Kształcenie wyższe – narzuconym czy intencjonalnie wytyczonym zadaniem w perspektywie przyszłości młodych dorosłych?* „Europejczy” 2002, nr 4(2), s. 33-40.

Rysunek 2. Twórczy akt działania sprawcy (za: M. Stasiak, *Kształcenie podmiotu*, Łódź 2002).



W ten tylko sposób możliwym jest wychowanie pokolenia aktywnie oddziałującego na rozwój cywilizacji, w miejsce biernie poddających się inercji mas.

W tym miejscu koniecznym jest podkreślenie, iż traktowanie szkoły wyższej jako przestrzeni rozwoju podmiotowości młodych jest słuszne przy założeniu, iż stanowi ona czynnik wspierający, ale nie determinujący cały proces. Oznacza to, iż podmiotowości nie można się „wyuczyć”. Jednak i tu niezbędne jest dopowiedzenie, że nie wszyscy zgodzą się z tak jednoznacznie sformułowaną tezą. Wynika to z faktu, iż sam konstrukt podmiotowości jest wielorako rozumiany i definiowany. Za przykład niech posłuży sformułowana przez M. Stasiaka<sup>12</sup> koncepcja świadomej podmiotowości wyrażającej się w umyślnej twórczości jednostki, która jest programem „zamierzonego rozwijania siebie”<sup>13</sup>. W jej założeniu podmiotowość konstituuje się przez pozyskiwanie i organizowanie przestrzeni wolności przez jednostkę. Dokonuje się to na drodze wypracowywania nadwyżki zysków nad kosztami w grze jednostki z otoczeniem (Rysunek 2). Takie ujmowanie podmiotowości jest bez wątpienia instrumentalnym i obok zwolenników, z pewnością ma również wielu oponentów. Pozwala jednak podejmować szereg działań umożliwiających, co podkreśla autor koncepcji, zwiększać sprawność podmiotu. Ów trening dokonuje się przez powiększanie

<sup>12</sup> M. Stasiak, *Kształcenie podmiotu...*, op. cit.; idem, *Myslenie według wartości...*, op. cit.

<sup>13</sup> M. Stasiak, *Kształcenie podmiotu...*, op. cit., s. 7.

indywidualnej świadomości własnej decyzyjności i sprawstwa, znoszenie ograniczeń wynikających z utrwalonych w ramach socjalizacji schematów oraz pozytywne wzmocnienie indywidualnej innowacyjności. Jest jednak i zagrożenie wynikające z „bycia autonomicznym podmiotem”, które wynika z jego liberalizmu etycznego. Liczy się wszystko, co przynosi pozytywny bilans, a zwycięża ten kto wykazuje większy przychód. To, choć niezgodne z humanistycznym obrazem człowieka, coraz częściej znajduje swój wyraz w pragmatycznym świecie wolnorynkowego handlu. Może stąd właśnie rodzi się opór wobec wzmocnienia takiej postawy w młodym człowieku w ramach struktur formalnego kształcenia?

### Stymulacja własności podmiotowych nową ofertą kształcenia

Potrzeba wzmocnienia rozwoju własności podmiotowych młodego pokolenia jest powszechnie akcentowaną. Sposób jej realizacji wciąż jednak budzi kontrowersje. Jakkolwiek istnieją pewne wskazania co do możliwych i zasadnych strategii, które należałoby realizować w procesie „upodmiotawiania”.

Aby proces ów był efektywny – zgodnie z propagowaną w Unii Europejskiej ideą szkoły otwartej dla każdego i szkoły demokratycznej – polski system szkolnictwa ewaluuje w kierunku dostosowywania się do potrzeb każdego ucznia i studenta. Akcentuje się konieczność podejmowania działań mających na celu wykształcenie w uczących się świadomości siebie, wolności wyboru i odpowiedzialności za własne decyzje. Trudność jednak polega na tym, co zauważa D. Jankowska, iż: „Dokonując wyborów, człowiek musi uwzględniać fakt, iż «nie jest samotną wyspą» i jego życie przebiega wśród innych podmiotowych istnień – w społeczeństwie ludzkim”<sup>14</sup>. Problem ten szerzej analizuje Zygmunt Wiatrowski<sup>15</sup> wskazując na współlistnienie podmiotowości ucznia / studenta i nauczyciela / wykładowcy. Sposobem zainicjowania efektywnej współpracy w procesie dydaktycznym obu stron, jest wpro-

<sup>14</sup> D. Jankowska, *Pedagogiczna recepcja myśli Floriana Znanieckiego...*, op. cit., s. 64.

<sup>15</sup> Z. Wiatrowski, *Podmiotowość ucznia, studenta, nauczyciela, pracownika i obywatela w wersji racjonalnej*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, E. Kubiak-Szymborska (red.), Bydgoszcz 1999, s. 196-201.



wadzenie tzw. *cooperative learning*<sup>16</sup>. Strategia ta czyni współodpowiedzialnym za efekt procesu kształcenia każdą ze stron interakcji. Tym samym mobilizuje je do wzajemnego, aktywnego wysiłku zmierzającego do uwrażliwienia się na partnera. Wzbudza gotowość do jego bliższego poznania i nawiązania z nim aktywnej komunikacji.

Zainicjowanie dialogu dwu odrębnych podmiotowości i uczynienie ich współodpowiedzialnymi za efekt ich intencjonalnych działań nie wystarcza. Należy zrobić następny krok, który jest naturalną konsekwencją zetknięcia się na nowej, otwartej, bo dialogowej, płaszczyźnie nauczającego i uczącego się. Koniecznym jest przełamanie zastanych schematów autorytarnego nauczyciela tak w jego własnym myśleniu jak i w mentalności uczniów i ich rodziców. W minionych, nie tak odległych latach, system bazował przede wszystkim na wymuszaniu biernego podporządkowania się jednostki dyrektywom narzuconego jej autorytetu. Ów przymus wynikał z faktu, że autorytet wynikał z pełnionej roli, a nie z faktycznych osobowych czy sytuacyjnych przesłanek. Dziś, niestety nadal w uczących się dominują zachowania podległości. Nawiasem mówiąc nie jest to jedynie przypadłość młodzieży polskiej. Obserwacje ukazują, że młodzież innych krajów bloku postkomunistycznego w tym np.: Litwy również nie potrafi spontanicznie generować innowacyjne, kreatywne i intencjonalne działania. W zachowaniu młodych nadal dominują reaktywne, wytrenowane postawy. Wciąż młode pokolenie<sup>17</sup>:

- nie potrafi generować własnej opinii i co najważniejsze, postrzegać jej jako równie ważnej i wartościowej,
- ma trudności z podejmowaniem samodzielnych decyzji,
- decydując się na coś nie potrafi konsekwentnie i odpowiedzialnie finalizować zamiaru,
- tkwi w rozłamie między reformującą się szkołą i uczelnią a nadal autorytarnym myśleniem w domach,
- wyraża gotowość na bycie dyscyplinowaną, gdyż w dyscyplinie widzi klucz efektywności,
- odczuwa niepokój w sytuacji, w której autorytaryzm zastępowany jest demokratycznym stylem nauczania, który budzi ich niepokój, a przynajmniej niepewność.

<sup>16</sup> L. Sherman, *Satiation, classrooms management and cooperative learning (addressing Jacob Kounin)*, referat wygłoszony na konferencji: „Kurt Lewin. Contribution to contemporary psychology”, Mogilno – Bydgoszcz, 2004.

<sup>17</sup> Cyt. za: G. Kvieskiene, T. C. Mason, *Integrating civic education and social work: the social educator master's degree program at Vilnius Pedagogical University*, [in:] *Civic learning in teacher education. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*, G. E. Hamot, J. J. Patrick, R. S. Leming (eds.), Bloomington, Indiana 2004, p. 189-213.

Wszystkie te zachowania można zmienić, pod warunkiem, że podmiotowy kierunek kształcenia będzie konsekwentnie utrzymywany.

Obok działań umożliwiających oddziaływanie na rozwój osobowości dzieci i młodzieży, pojawiają się również ciekawe inicjatywy oddziaływania na mezokontekst, tj. kulturę w której młody człowiek wzrasta i rozwija się. Odbywa się to – na niewielką skalę, ale jednak – w ramach powoływanych tzw. uniwersytetów ludowych<sup>18</sup>. Ich idea sięga dziewiętnastowiecznej Danii, w której to pomysł N. Grundtviga na szkołę kształcącą w kulturze i rozwijającą osobowość, a nie jedynie umiejętności wychowanków, został po raz pierwszy praktycznie zrealizowany przez Ch. Kolda w 1851. Szkoła miała uczyć „życia a nie przeżycia”, a jednocześnie formować świadomość wartości własnej odrębności kulturowej i osobowej. Ta idea jest szczególnie aktualna w kontekście aktywnie i na szeroką skalę podejmowanych działań integrujących społeczności i kultury europejskie. Dążenie do globalnej kultury może stanowić potencjalne zagrożenie dla tożsamości człowieka. W kształceniu podmiotowym ważne jest rozwinięcie umiejętności zachowania przez młodego człowieka ciągłej i stabilnej tożsamości, co powoduje, że własności ją konstytuujące nie mogą tworzyć ani nazbyt labilnej ani sztywnej struktury. Wykształcenie postawy otwartości wobec innych kultur z równoczesnym szacunkiem dla własnej wydaje się właściwą inwencją.

To prowadzi do kontynuacji reformy szkolnictwa w obranym kierunku jego demokratyzacji. Należy wystrzegać się jednak ulegania bezkrytycznemu wpływowi polityce sukcesu, gdyż sukces szkoły podlega wielu czynnikom, w tym społecznym i ekonomicznym. Celnie zauważa to Allen-Meares<sup>19</sup> konkludując: „The school is impacted upon by its larger community and social context. If social supports are not present for children and their families to buffer the consequence of poverty, and other problems, even with the implementation of school reform proposals – educational success is highly unlikely”.



<sup>18</sup> J. Kulich, *Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic states*, „International Journal of Lifelong Education”, 2002, no 21(2), p. 178-190.

<sup>19</sup> Cyt. za: G. Kvieskiene, T. C. Mason, *Integrating civic education and social work...*, op. cit., p. 192.