

Ewa Kubiak-Szymborska

Wychowanie jako przestrzeń rozwojowa podmiotowości człowieka

Wprowadzenie w problematykę

W podejmowanych współcześnie rozważaniach na temat wychowania nie powinno zabraknąć problematyki podmiotowości. Uważana niegdyś za ideę „modną”, niepodejmowanie której było równoznaczne z podejrzeniami, iż ktoś, kto tego nie czyni, nie idzie z duchem czasu, dziś stała się nie tyle kwestią mody, ile koniecznością. Wyraził to dość dobitnie K. Obuchowski w koncepcji człowieka – podmiotu, pisząc: „(...) historia ludzkości weszła w okres, w którym człowiek nie tylko nie powinien, ale także nie może już poprzestać na osiągnięciu pozycji jednostki ludzkiej usytuowanej w określonej roli społecznej. Musi podjąć ryzyko uzyskania statusu osoby lub zejść na margines historyczny, do czyśćca ludzi niedoczłowieczonych” [2000, s. 11]. Jeśli dość wnikliwie przeczytamy owe słowa i poczynimy w związku z nimi refleksję choćby nad sobą, to okaże się, iż owa podmiotowość może stać się swoistą ofertą rozwojową dla każdego z nas. Warto zatem przybliżyć nieco ten obszar problemowy. Szczególnego wymiaru nabiera on w kontekście wychowania, jako że to właśnie w procesie wychowawczym można i powinno się tworzyć przestrzeń rozwojową tego, co nazywamy podmiotowością. Czym jest więc podmiotowość?

Podmiotowość jako kategoria pojęciowa nauk społecznych

Odpowiedź na to pytanie jest złożona. Nie ma bowiem pełnej jasności i jednoznaczności w tej kwestii. Sam termin/temat jest dość wyraźnie eksploatowany zarówno na gruncie filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki, choć dwie pierwsze dziedziny mają zdecydowaną przewagę w tej mierze. Jest on w wymiarze pojęciowym wieloznaczny i wydaje się, iż zawiera niejednokrotnie treści, które się nawzajem wykluczają. Jest to dla rozważań tej problematyki bardzo obciążające. Mamy bowiem świadomość, że otaczający świat dostępny nam przez język, byłby mniej skomplikowany, gdyby istniały czyste, niezmiennie znaczenia wyrażen językowych. Owe „czystości” nie można doszukać się w przypadku podmiotowości. Gdyby odwołać się do badań semantycznych, w których pojęcie

Cecha –
własność

znaczenia charakteryzowane jest za pomocą terminów konotacja/denotacja, to „podmiotowość” w myśl konotacyjnych teorii znaczenia, współznaczałaby (konotowała) cechę/własność czegoś, jakiegoś stanu rzeczy lub/i kogoś [Sikora. 1995, s. 99]. Z. Spindel wyróżnia trzy typy tak rozumianej podmiotowości:

- 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).

Wyraźnie więc wiąże autor 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, umacniania i chronienia) [1994, s. 33-34]. Daje tym samym do zrozumienia, że „podmiotowość” w znaczeniu własności nie przynależy bytowi jako takiemu, nie jest mu dana, ale pozwala ów byt poznawać i opisywać. Słusznie 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 „istotowości” bytu, który jawi się jednak w postaci pewnych własności.

Ujęcie
filozoficzne

W tej kwestii brak jest także jednoznaczności. Toczą się od wieków na ten temat dyskusje między filozofami i filozofami, przedstawicielami religijnych, naukowych i literackich koncepcji człowieka. Padają różne odpowiedzi, w zależności od opcji światopoglądowej, argumentacji metafizycznej, systemu filozoficznego. Zdaniem J. Lipca wyraźnie dają się wyodrębnić 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 czasem podmiotem, niekiedy występuje jako przedmiot (determinizm umiarkowany);
- człowiek jest zawsze i w każdej sytuacji podmiotem; jemu tylko przysługuje podmiotowość symbolizowana jego wolną wolą (indeterminizm) [1997, s. 16].

Radykalny
determinizm

Stanowisko pierwsze, najbliższe w warstwie symbolicznej fatalizmowi, rozstrzyga automatycznie kwestię podmiotowości człowieka, czyniąc ją nieważną, oddaloną, pozostającą w sferze marzeń. Gdzie – pyta autor – „szukać ludzkiej podmiotowości – w emanacyjnym systemie Platona, w omnipotencyjnej teorii boskiej woli Augustyna, w ary-stotelizmie klasycznym i tomistycznym, w okazjonalizmie Malebranche’a, w egzystencjalizmie Kierkegaarda? Jak pogodzić żądania suwerenności

podmiotowej kogoś innego niż Bóg z wszechwplywem boskim na wszystko, co i z kim się dzieje w bycie? (...) czy może on (człowiek – E. K-S.) być podmiotem w rzeczywistości, w której istnieje Superpodmiot Absolutny, spełniający funkcje radykalnego i uniwersalnego «Determinatora»?» [tamże, s. 21]. Funkcje te może także spełniać, tak czy inaczej pojmowana, Natura, wobec której człowiek jest przedmiotem oraz wewnętrzne siły, różnie nazywane, wbudowane w byt i nim zawładające.

Przeciwnym stanowisku pierwszemu jest założenie, iż fakt bycia człowieka podmiotem jest realnym przejawem jego wolnej woli. Ta **Indeterminizm** 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” [Ślipko, 1999, s. 10].

Wola jako kryterium i sposób bycia podmiotu ludzkiego, niezależnie czy będziemy doń podchodzić woluntarystycznie, czy intelektualistycznie wiążąc z rozumnością [Gogacz, 1997, s. 83], w swym wymiarze indywidualnym rodzi niejako, jak zauważa J. Lipiec, konieczność reglamentacji podmiotu woli. Jeśli bowiem podmiotem jest jednostka, to niemożliwa staje się równie radykalna podmiotowość zbiorowa (wola zbiorowa). Mamy tu do czynienia z nierozwiązywalnym, zdaniem autora, konfliktem między konkurencyjnymi teoriami podmiotowymi. I choć woluntaryzm jest z jednej strony pewną formą wywyższenia człowieka, to z drugiej „jest utopią, zakładającą (...) swe cudowne samospełnienie: im głośniejszy, częściej i natrętniej powtarzać będziemy ludziom, że ich los spoczywa w ich własnych rękach, tym rychlej i wyraźniej myśl ta oblecze się w ciało spełnienia” [1997, s. 53-60].

Zarówno determinizm, jak i indeterminizm, mające niewątpliwie grono swoich 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 swojej wolności zrezygnować lub ją utracić. Jeśli więc odrzucimy skrajności i popatrzymy na człowieka z trzeciej perspektywy – umiarkowanego determinizmu – to dostrzeżemy, że:

**Umiarkowany
determinizm**

- podmiotowość nie jest stanem przyrodzonym i koniecznym dla bycia człowiekiem indywidualnym, z nią się człowiek nie rodzi w gotowej postaci, ale nabywa ją, utrzymuje, lecz także i traci, w miarę zdobywania bądź odrzucania określonego statusu w bycie;
- status podmiotowości jest przez jednostkę nadbudowywany na jej indywidualnym byciu ludzkim, którego istota związana jest ściśle z uzyskiwaniem w toku rozwoju samodzielności, niezależności i autonomii bytowej, a więc tożsamości pozwalającej człowiekowi zaistnieć i istnieć;

- autonomia bytowa (dająca się wyraźnie określić tożsamość) stanowi podstawę budowy Ja podmiotowego, które oznacza, iż jednostka posiadała (wykształciła w sobie), w swym wnętrzu ośrodek dyspozycji wyboru i decyzji (sfera świadomości) oraz uruchomiła bariery ochronne przed zewnętrznymi zakłóceniami działania tego ośrodka. Można rzec inaczej, iż jednostka w swym własnym wysiłku wypracowała samej sobie i dla siebie pewien status. Nikt z zewnątrz go jej nie nadał. Stała się podmiotem niezależnie od jakichkolwiek i czyichkolwiek intencji, choć owe intencje mogły w stopniu znaczącym tworzyć fundament podmiotowości;
- podmiotowość zatem „nie jest składnikiem obrazu poznania realnego świata człowieka inkorporowanym do jego wnętrza poprzez akty przedmiotowej konstytucji, lecz czymś, co się rodzi i utrzymuje samo w egzystencji, mocą własnej siły bycia, pozostając w całkowitym oderwaniu od uwarunkowań z płaszczyzny epistemologicznej. (...) Nie mogą zostać (podmiotem – E. K-S.) mianowani, powołani, uznani i rozpoznani na skutek czyichkolwiek, niechby najbardziej życzliwych aktów subiektywnej kreacji transcendentnej” [Lipiec, 1997, s. 68].

Zaprezentowane tu podejścia do kategorii podmiotowości ani nie rozstrzygają, niestety, o jej istocie, ani nie przybliżają nas do owych rozstrzygnięć. Wręcz przeciwnie, kierują na inne obszary wiedzy o człowieku, które patrzą nań z innej perspektywy poznawczej. Tym samym stajemy się uczestnikami dyskursu o ludzkiej podmiotowości, która może być określana jedynie w płaszczyźnie różnic. Nie ma bowiem – jak pisze T. Szukdlarek – uniwersalnej ludzkiej podmiotowości i nie ma arbitra, który by rozstrzygał w sporze między artykułującymi się różnicami [1993, s. 42]. Różnice te dają się zauważyć nie tylko w dyskursie filozoficznym, ale także psychologicznym, choć można znaleźć w ich obrębie i to, co dałoby się nazwać „płaszczyzną porozumienia” i/lub styczności poglądów. Stanowi ją niewątpliwie sposób ujęcia podmiotowości w kategoriach aktywistycznych, tworzących model aktywnego podmiotu mimo istnienia i podlegania przez niego mechanizmom zewnętrznej dominacji czynników determinujących akty wyboru i decyzji.

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. W nurcie tym, mimo wewnętrznego zróżnicowania, podzielaną tezę jest ujmowanie jednostki ludzkiej jako aktywnego sprawcy celowych zmian, przy zaakcentowaniu poznawczego charakteru regulacji stosunków człowieka z otoczeniem [Korzeniowski, 1983, s. 26-42]. Pełny wyraz znalazła ta teza w koncepcjach psychologicznych, głównie takich autorów jak m.in.: M. Kofta, K. Korzeniowski, K. Obuchowski, Z. Pietrański, J. Reykowski, Z. Spendel czy T. Tomaszewski. Warto zwrócić uwagę choćby na niektóre aspekty omawianego tu zagadnienia.

Wszyscy z wymienionych pojmują ją (choć niekiedy nie jest to wyraźnie wyartykułowane) jako status przysługujący przede wszystkim człowiekowi, możliwy do osiągnięcia, a nie „dany” bądź „zadany”. K. Obuchowski wyraża to następująco: „Standard podmiotowy nie jest więc dany osobie ludzkiej, stając się jej częścią. On tylko należy do osoby, jako jej wytwór” [1993. s. 10] intelektualnego ujęcia świata, refleksji o tym świecie. Ten sam autor przedstawia interesującą perspektywę w kwestii rozumienia szerokiego zakresu podmiotowości, odnoszonej nie tylko do osobowości, ale także instytucji. By można te układy nazwać podmiotowymi, powinny one spełniać następujące warunki:

Warunki układu
podmiotowego

- dysponować wiedzą o sobie, a nawet ją wytwarzać;
- wytyczać w oparciu o tę wiedzę zadania;
- dobierać metodę do ich realizacji, a wszystko to czynić inteligentnie.

Człowieka jako układ podmiotowy powinny dodatkowo cechować:

- intencjonalna autonomia „do”;
- twórcza interpretacja pragnień;
- generowanie osobistego modelu świata;
- projektowanie siebie [2000, s. 37].

Szczególony akcent kładzie autor na intencjonalność. Jego zdaniem nie sprawność wykonawcza, ale intencja, zamiar sformułowania odpowiednich celów i działań oraz intencja związania ich w jedną całość z realnymi stanami świata są wyróżnikiem podmiotu [1997 nr 1-2]. Nieco innego zdania jest w tej kwestii Z. Pietrasiński, który sprawczość postrzega jako jedną, obok poznawczej, z dwóch wyodrębnionych postaci podmiotowości. Podmiotowość poznawczą wiąże z wiedzą posiadaną przez jednostkę i zdolnością uświadamiania sobie przez nią faktu podlegania przemianom, na które dzięki wiedzy jednostka może zechcieć wpływać, kształtując tym samym własną biografię. Druga – podmiotowość sprawcza – wyraża się w podejmowaniu konkretnych działań na rzecz własnego rozwoju [1987 nr 3].

Aktywność sprawcza znajduje także swoje odzwierciedlenie w koncepcji J. Reykowskiego, przy czym wiąże ją autor z autodeterminacją, a więc istnieniem wewnętrznego źródła przyczynowości, które, w toku rozwoju modyfikowane układem doświadczeń, formuje dyspozycyjne poczucie podmiotowości. Ono sprawia, że ludzie różnią się sferami życia, w których pragną realizować swą podmiotowość, różnym zasięgiem aspiracji do podmiotowości w każdej ze sfer, a także poziomem wpływu na zdarzenia, który jednostka uznaje za odpowiedni. Rozbieżność między przyjętym a postrzeganym poziomem wpływu (na niekorzyść postrzeganego) staje się źródłem motywacyjnych tendencji, które autor nazywa dążeniem do podmiotowości [1989, s. 198-212].

Autodeter-
minacja

O różnicach między ludźmi – podmiotami co do stopnia i rodzaju ich „uczestnictwa” w obiektywnym procesie zdarzeń, pisze także T. Tomaszewski. Dla tego autora podmiotowy charakter człowieka polega na tym, że:

Podmiotowy
charakter człowieka

- potrafi on rozpoznać swoją obiektywną sytuację (to, jakiego otoczenia jest częścią, w jakich zdarzeniach uczestniczy) i zrozumieć znaczenie poszczególnych elementów tej sytuacji;
- potrafi przekształcić sytuację percypowaną na zadanie do wykonania;
- podejmuje ukierunkowane zadaniem działania;
- potrafi stale napływające nowe bodźce interpretować i porządkować (selekcjonować) ze względu na postawione zadania. Chciałoby się w tym miejscu dodać, iż na tej podstawie potrafi też formułować kolejne zadania, tworzące ramy korzystniejszego dlań, jak i dla otoczenia, stanu rzeczy.

Podmiotowość – proces regulacji

Położenie akcentu na aktywność sprawczą, działanie jest – zdaniem M. Kofty – związane z regulacyjnym nurtem rozważań nad podmiotowością, który daje się zauważyć obok nurtu reprezentacyjnego skupionego na aspekcie świadomościowym (świadomość siebie jako sprawcy zdarzeń i stanów). Sam autor sytuuje się niejako „pośrodku” ze swoją koncepcją podmiotowości rozumianą jako „forma ustosunkowania do siebie i świata w danej sytuacji”. Przez sformułowanie „dana sytuacja” podkreśla zmienny, zdeterminowany sytuacyjnie, aspekt podmiotowości. Stąd też zamiast posługiwania się kategorią ogólną „podmiotowość” proponuje przyjęcie określenia „orientacja podmiotowa” w rozumieniu charakterystycznego stylu regulacji zachowań, który towarzyszy aktywności sprawczej [1989, s. 36-39].

Podmiotowość jako proces regulacji stosunków człowieka z otoczeniem znalazł swoje należne miejsce w godnej uwagi koncepcji K. Korzeniowskiego. Autor postrzega ją nie jako cechę, stan, doświadczenie, ale właśnie jako rodzaj regulacji, przy czym to człowiek reguluje owe stosunki, a nie jest miejscem regulacji. By móc to czynić, musi sprawować kontrolę poznawczą nad sobą i otoczeniem, być świadomym swojego osobistego systemu wartości i musi działać. Działanie zajmuje tu miejsce pierwsze, bowiem, jak słusznie zauważa autor, „podmiotowość nie jest kontemplowaniem własnej indywidualności i niepowtarzalności, a uczestniczeniem w rzeczywistości” [1999, s. 27]. Drugim momentem podmiotowości wyodrębnionym przez autora jest świadomość, a więc zdawanie sobie sprawy z faktu sprawowania kontroli poznawczej nad sobą i otoczeniem; trzecim zaś istnienie i działanie osobistego, własnego (przez siebie wytworzonego, bądź zweryfikowanego np. na drodze myślowej) systemu wartości, celów, standardów [1983, s. 45-48].

Przejawy podmiotowości

Podmiotowość – jak wnioskujemy z poglądów autora – może przejawiać się w każdej sferze ludzkiej działalności na co najmniej dwa sposoby: pierwszym są praktyczne zachowania skutkujące dokonywaniem zmian w otoczeniu, drugim znakowym (symbolicznym) są odczuwane przez człowieka wobec świata emocje, formułowane oceny, wyobrażenia o nim (nadawany sens czy znaczenie owemu światu). Tym samym wyróżnia on cztery komponenty (postacie) podmiotowości:

- w sferze obiektywnych zdarzeń i stanów – skuteczność;
- w sferze znaczeń deskryptywnych – sens;

- w sferze znaczeń ewaluatywnych – eunomia;
- w sferze „bycia-w-świecie” – identyfikacja [Korzeniowski, 1999, s. 30].

Ostatnia z wymienionych tu kategorii jest nawiązaniem do refleksji filozoficznej przewyciężającej kartezjańską opozycję podmiot – przedmiot i traktującej podmiotowość jako współistnienie dwu sfer „stania-na-przeciw-świata” oraz „bycia-w-świecie”.

Tym, co w koncepcji Korzeniowskiego zasługuje na podkreślenie (a co nie zawsze jest wyraźnie dostrzegane przez innych autorów), jest włączenie w rozważania o ludzkiej podmiotowości sfery poczuć, przeświadczeń o sobie samym jako twórcy zdarzeń i stanów i/lub autorze znaczeń opartych na własnych standardach, wartościach, celach. To poczucie podmiotowości może dotyczyć wszystkich wymienionych wcześniej jej postaci. Jest ono subiektywnie odczuwanym stanem, któremu powinna towarzyszyć jako istotny jego składnik gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za efekty własnej aktywności [1983, s. 56-59].

Poczucie
podmiotowości

W analizie podmiotowości warto także zwrócić uwagę na jej socjologiczny punkt widzenia. Wprawdzie poglądy socjologów nawiązują zarówno do filozoficznych, jak i psychologicznych ujęć, ale równocześnie daje się zauważyć specyficzny dla socjologa sposób postrzegania tej kategorii. Wyraził to P. Sztompka [1990, s. 65], zdaniem którego specyfika socjologicznej koncepcji podmiotowości wyraża się w położeniu akcentu na aktywnej, czynnej stronie relacji działań i struktur. Podmiotowość to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej. Ten podstawowy sens nadaje znaczenia pochodnym od niego: podmiotowości jednostek, klas, ruchów czy szerzej podmiotowości społeczeństwa. Pierwszy typ podmiotowości (pochodnej) oznacza zdolność do wywierania wpływu na kształt struktury społecznej, drugi zaś, rozumiany jest jako podatność struktur społecznych (ich plastyczność, reformowalność) na tego rodzaju wpływy.

Ujęcia
socjologiczne

Nieco inaczej pojmują socjologiczny sens podmiotowości P. Buczkowski i R. Cichocki. Pierwszy z autorów sprowadza go głównie do wymiaru jednostkowego, związanego z możliwością realizacji przez jednostkę jej własnych preferencji zrelatywizowanych jednak nie tylko interesami jej samej, ale także grupowymi. Podmiotowość jednostki to podmiotowość reprezentanta określonych grup, wytwórcy i konsumenta dóbr kultury [1989]. Drugi autor sytuuje podmiotowość w wymiarze grupy społecznej, w jej dążeniu do kształtowania porządku w systemie społecznym, do którego przynależy. Podmiotowość grupy społecznej oznacza, iż mamy do czynienia nie z inercyjną strukturą, a tworem dynamicznym, poszerzającym zakres swojej autonomii poprzez podważanie dotychczasowych rezultatów wewnątrzgrupowego ładu albo poszerzającym sferę dominacji poprzez dokonanie przekształcenia utrwalonych dotąd wzorów myślenia, działania, wartości, wiedzy itp. i układu sił społecznych z nimi związanych [Cichocki, 1989, s. 79-80].

Podsumowując zaprezentowany tu przegląd filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych koncepcji można zauważyć, że wszyscy autorzy

w analizie podmiotowości przywołują kategorię aktywności (choć niekoniecznie sprawczej) i regulacji relacji człowiek – świat, jako ważne dla wyjaśnienia jej istoty. W mniejszym czy większym stopniu dostrzegają zewnętrzne stymulacje tejsze, a także, jako swoistą „bazę” dla jej uzyskiwania, komponent poznawczy. Dla wszystkich jest ona kategorią dynamiczną, a nie statyczną, o charakterze procesualnym, rozwojowym. Daje się także zauważyć świadomość autorów złożoności i wielopoziomowości owej struktury. Takie rozumienie podmiotowości otwiera przestrzeń dla pedagogiki i edukacji jako dziedzin współuczestniczących w procesach rozwojowych człowieka, a tym samym wspomagających go w zakresie „stawania się” i „bycia” podmiotem.

Podmiotowość w perspektywie pedagogiki

Nadzieje,
oczekiwania,
kontrowersje

Wokół kategorii podmiotowości na gruncie pedagogiki, a szczególnie teorii wychowania, narosło wiele kontrowersji i niejasności. Stając się swego czasu (wraz z początkiem przeobrażeń transformacyjnych) jedną z najwyraźniej artykułowanych kategorii edukacyjnych, budziła m.in. nadzieję na zmianę dotychczasowych, nie zawsze ocenianych jako korzystne, relacji między uczestnikami procesów edukacyjnych. Owym oczekiwaniom i nadziejom nie towarzyszyła jednak powszechnie chęć zgłębiania istoty podmiotowości, co owocowało niejednokrotnie jej prezentowaniem, utożsamianiem z „luzem” i bezstresowością, znoszeniem dystansu w relacjach edukacyjnych.

Po kilku latach doświadczeń i „obcowania” z kategorią podmiotowości w naszym życiu, nie tylko w sferze edukacyjnej, ale także społecznej, politycznej, ekonomicznej przekonujemy się, iż od samego faktu wypisywania hasła, jego znajomości jako pojęcia i operowania nim w różnych kontekstach, nie zachodzą istotne przeobrażenia. Nie staliśmy się jako uczestnicy procesów edukacyjnych podmiotami. Trafnie wyraził to J. Górniewicz pisząc: „polska oświata odzyskała podmiotowość jako struktura społecznego świata, co nie oznacza, że taką samą podmiotowość odzyskali poszczególni członkowie tej struktury – nauczyciele i uczniowie” [1997, s. 35]. Nie jesteśmy również nimi z tytułu umieszczenia w projekcie szkolnego programu wychowania zwrotu: „Dzięki przyznaniu podmiotowości uczniowi, własną podmiotowość odzyskuje także i nauczyciel” [1999 nr 4]. Bez względu jednak na to ile głosów krytycznych pojawiało się i pojawia w kwestii podmiotowości w wychowaniu czy szerzej edukacji, powszechnie podzielanym jest pogląd, iż jest to idea ze wszech miar słuszna. Trzeba jej tylko próbować nadawać realny sens i wymiar. Jak zatem może być odczytywana w kontekście wychowania?

Perspektywy postrzegania
podmiotowości

W literaturze poświęconej tej problematyce można odnaleźć co najmniej cztery komplementarne względem siebie perspektywy. Pierwsza zwraca uwagę na podmiotowy charakter wychowania, a ściślej na relację zachodzącą między podmiotami wychowania. W perspektywie drugiej podmiotowość wyrażana jest w kategoriach teleologicznych i ujmowana jako specyficzny cel wychowania.

W ścisłym związku z nią pozostaje perspektywa trzecia, edukacyjna (głównie jej aspekt praktyczny), gdzie – zdaniem M. Czerepaniak-Walczak – podmiotowość może być spostrzegana jako wytwór człowieka, wymagający poszukiwania warunków kształtowania i aktualizowania tego atrybutu [1999, s. 77-85]. Czwarta perspektywa określa podmiotowość jako kategorię wartościującą. Rozwijanie aspiracji podmiotowych, nastawienie na wywieranie wpływu na kształt swojego losu, budowanie zaufania do siebie i gotowości tworzenia własnych programów działania stają się swoiście pojmowanymi wartościami w/dla wychowania. Warto przybliżyć nieco te perspektywy.

Podmiotowy charakter wychowania

Podmiotowy charakter wychowania znalazł swoje pełne odbicie w rozważaniach A. Guryckiej. Autorka definiuje wychowanie podmiotowe jako takie, które „sytuację wychowawczą wyznaczoną zawsze przez układ ludzi, rzeczy i zadań traktuje jako sytuację dwupodmiotową” [1999, s. 110]. Zarówno wychowawca, jak i wychowanek są podmiotami, a o istocie tegoż wychowania przesądza zachodząca między nimi relacja, komunikacja, przepływ informacji. Wyznacznikami podmiotowego charakteru wychowania są m.in.:

Wyznaczniki wychowania
podmiotowego

- równoprawność i równoważność wychowanka w sytuacji wychowawczej;
- prawo wychowanka i możliwość stawiania przez niego pytań, zgłaszania propozycji, samodzielnego wykonywania czynności;
- możliwość (prawo) swobodnego wyboru zadań do wykonania;
- możliwość szukania na własną rękę sposobów rozwiązania zadania;
- możliwość wyrażania własnej oceny zarówno w kwestii sposobu wykonania zadania, jak też uzyskanego wyniku [tamże, s. 111].

Równie ważna jest, zdaniem A. Guryckiej, osoba wychowawcy i jego autorytet. To właśnie wychowawca udostępniając i przybliżając wychowankowi podmiotowi szereg wartości, które stanowią trwały dorobek społeczności, wyzwala w nim potencjalności wychowawcze i zabezpiecza go niejako przed wyborem pseudowartości. Wychowanek jednak musi mieć wobec prezentowanych wartości stosunek aktywny. To, jakim on będzie, jak będzie przebiegał jego rozwój i jakie będą efekty, zależy przede wszystkim od jego wysiłku. Musi być jego dziełem [Adamski, 1999 nr 5].

Na wychowawcę w przyjętej tu perspektywie wychowania podmiotowego M. Łobocki „nakłada” obowiązek/powinność podmiotowego traktowania uczniów. Odwołując się do różnorodnych uzasadnień wpływających bądź to z psychologii humanistycznej, bądź z personalistycznego rozumienia uczniów czy też psychologii komunikacji, wskazuje różne sposoby tegoż traktowania. Są to m.in.: umiejętność akceptowania uczniów, ich empatycznego rozumienia, bycia samemu autentycznym, zabezpieczenia praw uczniów, głównie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, dokonywania samodzielnych wyborów i ponoszenia odpowiedzialności, umiejętność porozumiewania się z uczniami, w tym

Powinności
nauczyciela-
wychowawcy

przede wszystkim uważnego i aktywnego słuchania, a także zachowanie wobec uczniów umiaru swobody i przymusu w wychowaniu [1998, nr 7-8]. Słusznie podkreśla autor, iż wychowanie podmiotowe nie oznacza pozostawienia uczniom całkowitej swobody, mimo że jest to – jego zdaniem – jedno z najgłębszych pragnień człowieka. Swoboda nawet w znacznym zakresie winna być ograniczona dobrem samego ucznia, jak też dobrem wspólnym [tamże].

Analizując tę perspektywę podmiotowości w wychowaniu, nietrudno pozbyć się wrażenia nadmiernej koncentracji na uczniu-wychowanku jako tym, któremu przysługuje podmiotowość, przy znacznym współdziałaniu nauczyciela-wychowawcy. Można by w tym miejscu zapytać – a nauczyciel, kimżeż jest i co z jego podmiotowością? Być może rację mają tu twórcy programu wychowania w zreformowanej szkole wyrażający wiarę, że nauczyciele odzyskają swoją podmiotowość, jeśli „przyznano” ją uczniom. Niestety, nic bardziej złudnego. Mityczność tego i wielu podobnych stwierdzeń z pełną mocą obnaża M. Dudzikowa w czteroczęściowym tekście zatytułowanym: „Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia” [2000, 2001]. Zwracając uwagę na pojawiające się wołania o posłannictwo misyjne nauczycieli w realizowaniu

Demitologizacja roli
szkoły i nauczyciela

głównych założeń reformy dotyczących wszechstronnego rozwoju osobowego uczniów, akcentuje autorka równocześnie fakty świadczące o nie najlepszej kondycji środowiska nauczycielskiego. Jak zatem i czego można oczekiwać od nauczycieli, w przypadku których założone w programach kształcenia nowoczesne modele ról pozostają wyobrażonymi obrazami pożądanego nauczyciela, nie będąc zinternalizowanymi subiektywnie [Kawka, 1998, s. 101], nauczycieli, którzy bardziej wierzą w to, co czynią, niż faktycznie czynią, a do tego mają czynić coś, czego sami do końca nie rozumieją i nie posiadają? Tak jest właśnie z podmiotowością. Przywykliśmy ich nazywać/określać mianem podmiotów wychowujących, mimo że jest to w odniesieniu do znacznej części z nich kategoria pusta. Wskazują na to m.in. wyniki badań dotyczące nauczycieli w początkach reformy edukacyjnej [Chelchowska, 2001]. W tej sytuacji może lepiej, zważywszy na przyjętą w części rozważań dotyczących istoty podmiotowości koncepcję, w myśl której jest ona statusem ontologicznym, jaki człowiek może sobie i dla siebie wypracować, a nie danym bądź zadany, rozważyć propozycję wychowania ku podmiotowości znośzącego w miarę jej samo-rozwoju przedmiotowość w stosunkach między uczestnikami relacji wychowawczych i nikogo nie faworyzującej.

Wychowanie ku podmiotowości byłoby zatem relacją zachodzącą między ludźmi, którzy obdarzając się nawzajem szacunkiem i zaufaniem, otwierają się na siebie, pobudzając do aktywności, będącej podstawą użytkiwania podmiotowości. Innymi słowy – oznacza to uwalnianie przez wychowawcę w wychowanku, a także w sobie samym, na miarę potrzeb, możliwości i zdolności, względnie trwałego nastawienia do spełniania warunków, których wymaga uzyskiwanie tego szczególnego statusu w bycie, jakim jest podmiotowość.

Wychowanie
ku podmiotowości

O wychowaniu jako relacji dwóch podmiotów można byłoby mówić wtedy, kiedy wychowawca i wychowanek wzajemnie uznają się i ustanowią siebie jako podmioty, spotkają się jako zrównani i równouprawnieni w intersubiektywnym obszarze tego, co dla obu wspólne i przez obu wspólnie podzielane jako obowiązujące. Staną się partnerami w racjonalno-dyskursywnym procesie komunikacji, w którym obaj podporządkują się – tym razem dobrowolnie – już tylko panowaniu racjonalności [zob. Siemek, 1998, s. 58]. W wychowaniu ku podmiotowości ważna jest nie tylko podmiotowość wychowanka, ale także wychowawcy. Miarą skuteczności jego pracy nie są cechy wychowanków, lecz wysiłki i pomysłowość włożone w dostarczenie im wartościowych przeżyć [Gołąb, 1989, s. 16]. Wysiłki, które skutkują korzystnie rozwojowo również dla niego samego, umożliwiając mu uzyskiwanie statusu podmiotowościowego.

Podmiotowość jako cel wychowania

Zarówno wychowanie podmiotowe, jak i wychowanie ku podmiotowości prowadzą nas do drugiej perspektywy postrzegania podmiotowości jako celu wychowania. Tu jednak – jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak [1999, s. 79] – natychmiast nasuwają się pytania o to, czy jest to cel bliski czy daleki, autoteliczny czy pośredni. Do pytań tych można byłoby dodać kolejne, a mianowicie pytania o to, czy podmiotowość jest/może być celem osobistym człowieka czy też poza/ponadosobistym, skończonym czy wzrostowym, a także o to, z jakimi celami wychowawczymi ma/może mieć związek. Nasuwają się one w kontekście kategorii szczególnie mocno związanych z podmiotowością jak np. wolność, odpowiedzialność czy samorealizacja. W przypadku tej ostatniej związek jest aż nadto widoczny. Poczynając od interesującej tezy przyjętej przez J. Górniewiczą, że każdy człowiek ma szansę na pełną samorealizację, ale może ją osiągnąć tylko ten, kto będzie się o to sam starał (podobnie jest z podmiotowością), poprzez fakt ich wzajemnego dopełniania się jako kategorii teleologicznych, aż po uznanie obydwu jako kategorii wartościujących [1997, s. 56-59]. Ma to niewątpliwe znaczenie dla formułowania celów wychowania.

Podmiotowość
a inne kategorie

Problematyka teleologiczna na gruncie pedagogiki czy teorii wychowania należy do jednego z istotniejszych obszarów rozważań choć – zdaniem M. Łobockiego [1992 nr 7] – dotychczasowe koncepcje celów wychowania nie spełniają współczesnych oczekiwań społecznych i wymagają niejednej krytycznej refleksji. Mimo że od wypowiedzenia tej uwagi minęło sporo lat, wydaje się ona nadal aktualną. Pozostając w ścisłym związku ze stanowiskami: filozoficznymi, religijnymi, światopoglądowymi, naukowymi czy też politycznymi, koncepcje celów każdorazowo wzbudzają z takiego czy innego powodu wątpliwości, zastrzeżenia i kierują uwagę ku takim propozycjom, które odpowiadałyby oczekiwaniom większości wychowawców i wychowanków. Czy taką propozycją może być kategoria podmiotowości, trudno jednoznacznie stwierdzić. Jest z pewnością jedną z bardziej nośnych

w ostatnich latach, wartość poznawania i urzeczywistniania. Co więc może oznaczać podmiotowość jako cel wychowania?

Orientacja podmiotowa W jednym z możliwych podejść sprowadza się ją do świadomego kształtowania orientacji podmiotowej. Jest ona, zdaniem M. Kofty [1989, s. 38-39], nastawieniem na aktywność sprawczą obejmującym 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 potocznie 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.

Następstwem rozwoju orientacji podmiotowej, a tym samym kolejnym celem wychowania jest rozwinięcie u wychowanka poczucia podmiotowości. „Poczucie podmiotowości to poczucie przez jednostkę ludzką sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej rzeczywistości, opartej na jej własnych

Wymiary poczucia podmiotowości kategoriach (celach, standardach, wartościach) w stopniu nie wywołującym dysonansu z jej własnymi standardami kontroli” [Zieliński, 1983, s. 77]. A. Gurycka, analizując owo 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 dostrzegania efektów tychże;
- poczucie przyczynowości osobistej, wyrażające się w formułowaniu celów osobistych i planów działań, procesach samokontroli oraz konstruowaniu własnego świata wartości [1999, s. 113-114].

Innym podejściem analizy podmiotowości w perspektywie teleologicznej może być sprowadzenie jej do rozwijania podmiotowej tożsamości [Kubiak-Szyborska, 2000]. W tej konstrukcji myślowej punktem

Podmiotowa tożsamość jako cel wyjścia uczyniono podmiotowość jako potencjalny i wart użycia status ontologiczny, wymagający jednak pewnego określonego fundamentu, na którym mógłby być budowany. Tym fundamentem wydaje się być tożsamość, dająca się sprowadzić do racjonalnego

dyskursu kształtującej się odrębności i niepowtarzalności jednostki z przestrzeganiem przez nią norm, wymogów płynących z faktu przynależności do grup społecznych i ról pełnionych zgodnie z oczekiwaniami. Ta kategoria pojęciowa jest różną od przywoływanej przez A. Folkierską [1990, s. 239-240] tożsamości podmiotowej równoważonej terminologicznie z tożsamością „ja”. Pozostaje też w pewnej opozycji do dość powszechnie używanego zwrotu „tożsamość podmiotu” za którym – jak zauważa B. Skarga [1997, s. 164] – nie kryje się żaden konkretny byt. Podmiot, podkreśla autorka, bywa określany w dyskursie poprzez wielość kodów wypowiedzi, na które składają się zarówno unormowane kody semantyczne, jak i stereotypy, skojarzenia, kody kulturowe czy zwykłe kolokwializmy.

Jest więc podmiotowa tożsamość względnie trwałym konstruktem odniesień i nastawień człowieka do siebie jako aktywnego, odpowiedzialnego sprawcy własnych czynów, kreującego siebie i otaczającą rzeczywistość na poziomie wyższym od dotychczasowego. Warunkiem zaistnienia tego konstruktu jest zdolność jednostki postrzegania siebie, świata i relacji między nimi jako układów otwartych ontologicznie, epistemologicznie, aksjologicznie i prakseologicznie. Jest to struktura dynamiczna, na którą składają się zarówno: warstwa subiektywnych przeświadczeń i gotowości jednostki, jak też warstwa zobiektywizowanych działań odnoszonych 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. Ten zaś jawi się jako korzystniejszy od poprzedniego.

Przy omawianiu podmiotowości jako kategorii teleologicznej warto zwrócić uwagę na jej istotny aspekt, jakim jest operacjonalizacja. „Potrzeba operacjonalizacji teoretycznego pojęcia podmiotowości i sprowadzenia go do postaci empirycznych faktów – jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak – wynika z interesów poznawczych pedagogiki jako nauki o warunkach intencjonalnego rozwoju osoby i zmiany jej świata” [1999, s. 88]. Nadając operacjonalizowanemu pojęciu podmiotowości znaczenie atrybutu osoby lub/i zbiorowości, który to ujawnia się w świadomej mocy sprawczej, ukierunkowanej na osiągnięcie własnych preferencji, połączonej z krytycznym i racjonalnym wyborem oraz odpowiedzialnością za ten wybór, a także odwagą i godnością, wskazuje tym samym autorka na elementy strukturalne kategorii operacjonalizowanej. Te z kolei mogą podlegać dalszej operacjonalizacji, pozwalając wyodrębnić: podmiotowe sprawstwo, podmiotowe wybory i podmiotową odpowiedzialność [tamże, s. 87]. Poczyniona przez M. Czerepaniak-Walczak próba zastosowania procesu operacjonalizacji – jak sama zauważa – nie wyczerpuje tego zadania. Zasługuje jednak na uwagę zarówno ze względów teoretycznych, jak i praktycznych. Może mieć znaczący wpływ na właściwy sposób rozumienia tego, co nazywamy „fenomenem podmiotowości” w edukacji/wychowaniu.

Zbliżoną w swej istocie do poprzedniej może być próba operacjonalizacji kolejnej przedstawionej kategorii teleologicznej – podmiotowej tożsamości. W szczególności będą ją tworzyły:

- w warstwie aktywności poznawczej m.in.: zdolność rozumienia siebie, świata, własnej odrębności, ale równocześnie umiejscowienia w świecie, zdolność rozpoznawania faktów i zjawisk oraz wykrywania związków przyczynowo-skutkowych między nimi, rozumienia prawidłowości i koniecznych praw, zdolność tworzenia stanów i wizji idealnych tak siebie, jak i świata oraz efektywnego przenoszenia ich na stany realne;
- w warstwie aktywności aksjologicznej m.in.: zdolność rozpoznawania aksjosfery, wyboru wartości spośród oferowanych, kreowania sfery wartości i kierowania się wybranymi/wytworzonymi wartościami w działaniu;
- w warstwie aktywności sprawczej m.in.: świadomość siebie jako aktywnego sprawcy zdarzeń, zdolność do samodzielnej ingerencji w bieg zdarzeń, zdolność oceny skutków własnej działalności oraz gotowość do ponoszenia konsekwencji własnego sprawstwa.

Zarysowany tu układ trzech podstawowych kategorii aktywności sytuuje koncepcję podmiotowej tożsamości w nurcie aktywistycznym (podobnie jak czynią to M. Czerepaniak-Walczak i A. Gurycka), utrzymującym tezę o aktywnym charakterze człowieka, mimo że podlega on zewnętrznym determinacjom. Te jednak nie niszczą go jako sprawcy działania, wręcz przeciwnie, tworzą przestrzeń dla przejawiania różnych form relacji do owych dominacji. Podmiotowość zatem jako kategoria teleologiczna może pełnić funkcję „*mattering map*” [Melosik, 1996] nadającej życiu człowieka znaczenia kreatywności, pomagającej określić kierunek i sens życia, wyznaczyć linie zaangażowania i zakresy jego preferencji. Staje się tym samym wartością. Jest to kolejna perspektywa ujmowania podmiotowości w wychowaniu.

Podmiotowość jako wartość

Wartości, na co wskazuje zarówno bogata literatura, jak i doświadczenia ludzkie, należą do ważniejszych obszarów życia człowieka. Jedni nazywają je drogowskazami, punktami orientacyjnymi w złożonej rzeczywistości, inni traktują jako kryteria ocen i opinii, podstawę podejmowanych aktualnie działań, ale także jako przedmiot trwałych pragnień i cel dążeń. Wartości są – jak pisał J. Tischner – „wiecznym źródłem fascynacji dla ludzkiego życia i myślenia”, a „cały urok świata wartości bierze się zapewne stąd, że nic z tego świata nie narzuca się nam przemocą” [1993, s. 511].

Równie znaczące miejsce, co w życiu człowieka, zajmują wartości w wychowaniu. Trafnie wyraził to W. Cichoń pisząc: „Bez wiedzy o wartościach, bez stosowania jej i wykorzystywania w programach i praktyce wychowawczej, wychowanie stawałoby się ślepym zabiegiem mechanicznym, urabiającym wychowanka zgodnie z założonymi z góry wzorami. Nie tylko nie zmierzałoby ono wówczas ku

autentycznemu rozwojowi osobowości i duchowego życia wychowanka, ale byłoby jawnym zagrożeniem jego wolności i ograniczeniem jego twórczej, osobowej mocy” [1996, s. 134]. Odwoływanie się do zróżnicowanego jakościowo świata wartości stanowi – zdaniem autora – podstawę uzasadniania celów, treści i metod programów wychowawczych. O jakie wartości chodzi w wychowaniu i czy wśród tych wartości jest/może być/powinna być podmiotowość?

Niełatwo udzielić odpowiedzi na to pytanie. Nie ma bowiem ani pełnej jasności w kwestii tego, czym są wartości, w czym tkwi ich istota i jak one istnieją, jaka jest struktura aksjosfery itp. ani też nie ma jednej koncepcji wartości, którą można byłoby przyjąć za podstawę aksjologiczną procesów wychowawczych. W. Cichoń, analizując różnorodne w swej istocie i treści koncepcje wartości, stanowiące podstawę wychowania tak różnie przecież ujmowanego na gruncie współczesnych teorii wychowania, dochodzi do wniosku, iż właściwą byłaby „taka koncepcja wartości, która uznawałaby ich jakościowe zróżnicowanie i swoistą obiektywność w strukturze bytu, a także przyjmowała możliwość ich poznawczego ujęcia, płynącego z różnorodnych źródeł, odpowiednich dla poszczególnych rodzajów i grup wartości” [tamże, s. 145]. Byłaby to zatem koncepcja otwarta, traktująca aksjosferę w całym jej bogactwie i nie zawężająca się do jakiegoś jednego rodzaju wartości, nawet gdyby wydawał się on, z takich czy innych powodów, najtrafniejszym i najbardziej słusznym. Wydaje się, że we współczesnej literaturze pedagogicznej znaleźć można interesujące propozycje utrzymane w konwencji owej otwartej koncepcji, traktujące o różnych wartościach (wolność, odpowiedzialność, tolerancja) będących podstawą procesów edukacyjnych [zob. m.in. Tchorzewski (red.), 1998, 1999, 2000].

W takiej koncepcji jest z pewnością miejsce dla podmiotowości jako wartości i to zarówno wtedy, kiedy będziemy odnosili ją do sfery indywidualnego wymiaru istnienia człowieka (nauczyciela – wychowawcy, rodzica, dziecka – wychowanka), jak i do płaszczyzny współistnienia uczestników relacji wychowawczych/edukacyjnych. Ma też ona swoją niewątpliwą pozycję w strukturze wartości jako podstawa, warunek wstępny bądź też wynik istnienia innych wartości, takich jak np.: wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, samorealizacja itp. Jakkolwiek teoria podmiotowości nie może pomijać faktu autentyczności wartości wchodzących w strukturę, tak czy inaczej pojmowanej podmiotowości, ze względu na które ona sama staje się wartością lub antywartością. Dostrzegł to T. Ślipko pisząc: „Podmiotowość człowieka, rozpatrywana od strony rozumnych działań otwiera zatem przed człowiekiem szerokie pole autokreacji, na której widnokregu widnieje wszakże herkulesowa alternatywa: cnoty bądź rozkoszy, dobra bądź zła. Może być twórczą siłą dźwigającą człowieka na coraz wyższe stopnie człowieczeństwa, ale może też stać się lawiną spychającą go w przepaść samodegradacji” [1999, s. 307].

Podmiotowość
wartością człowieka

Jeśli uznamy za słuszny pogląd, że podmiotowość jest potencjalnym statusem ontologicznym, możliwym do uzyskania przez człowieka w toku jego rozwoju, to może ona stać się nie tylko ofertą przedkładaną człowiekowi w procesach wychowawczych, swoistym celem wychowania, ale także, a może przede wszystkim, osobistą wartością w rozumieniu celu dążeń wykreowanego przez pragnienie człowieka „bycia podmiotem”.

Zwraca na to uwagę H. Świda-Ziemia w badaniach młodzieży lat dziewięćdziesiątych, pytając o podmiotowość jako wartość egzystencjalną, podmiotowość rozumianą jako świadomość bycia panem własnego losu, zdolność decydowania o własnym życiu i realizacji celów w oparciu o wewnętrzną wolę i własne postanowienia. Wyniki tych badań pozwoliły autorce na wyłonienie blisko jednej czwartej populacji młodych ludzi, dla których podmiotowość stanowi wartość egzystencjalną, bez której życie jest pozbawione sensu [1998. s. 138-139]. Oczywiście można w tym miejscu zauważyć, iż jedna czwarta to niewiele, zważywszy wypowiedzianą we wstępie niniejszych rozważań myśl K. Obuchowskiego o konieczności stawiania się podmiotem. Z drugiej jednak strony, jeśli podmiotowość jest wartością, to człowiekowi przysługuje, tak jak w przypadku innych wartości, wybór. Tu pojawia się przestrzeń dla procesów wychowawczych, w której to podmiotowość jako wartość będzie człowiekowi – wychowanekowi przybliżana. By jednak mogło to nastąpić, owa podmiotowość powinna stać się wartością dla samego wychowawcy. Powinna – jak zauważa A. Tchorzewski – stać się elementem jego osobowościowej formacji, w której to indywidualność i aktywność nauczyciela przyczyniają się do jego ustawicznego wzrastania zawodowego [1999. s. 249], pozwalając mu stawać się podmiotem wychowującym. Będąc samemu podmiotem łatwiej będzie nauczycielowi-wychowawcy dostrzegać wartość podmiotowości pozostałych uczestników relacji wychowawczych, w tym głównie wychowanków, a także ich rodziców, tym większą wiarygodność zyskać może oferta uzyskiwania podmiotowości im składana, tym łatwiej będzie przekonać ich do tego, że warto o podmiotowość zabiegać, a trójpodmiotowopartnerska koncepcja współpracy rodziny i szkoły, o której pisze A. Janke [2001], stanie się rzeczywistością.

Z powyższych rozważań wynika dość jednoznacznie, iż podmiotowość w wychowaniu może stać się wartością przejawiającą się w celach wychowania. Poprzez analogię do dostrzeganych przez W. Cichonia [por. 1996. s. 121] wartości moralnych, które przejawiają się w celach wychowania, można twierdzić, iż także podmiotowość pojawia się w nich jako wartość bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio wówczas, gdy celem wychowania staje się urzeczywistnianie np. podmiotowej tożsamości, pośrednio zaś, gdy elementy strukturalne statusu podmiotowościowego np. aktywność sprawcza, odpowiedzialność za własne decyzje i czyny itp. współwystępują jako składowe innych celów, a więc współlistnieją z innymi wartościami, które to przejawiają się w celach w sposób bezpośredni.

Podmiotowość jako wytwór człowieka

Klamrą spinającą dwie ostatnie perspektywy (teleologiczną i aksjologiczną) jest postrzeganie podmiotowości jako wytworu człowieka. W związku z tym w pole poznawcze pedagogiki, w tym teorii wychowania, wpisują się poszukiwania warunków, w których ów atrybut będzie kształtowany i aktualizowany. Wyraźny akcent na tę perspektywę postrzegania podmiotowości w wychowaniu kładzie M. Czerepaniak-Walczak. Traktując edukację jako przestrzeń rozwoju człowieka i sposobów jego uczestnictwa w świecie życia, zwraca autorka uwagę na konieczność namysłu nad następującymi polami problemowymi:

Polą problemowe

- istotą podmiotowości w sytuacjach edukacyjnych, głównie zaś istniejącymi rozbieżnościami między podporządkowaniem a samodzielnością, intencjonalnością a spontanicznością itp.;
- warunkami doświadczania podmiotowości przez uczestników relacji/interakcji edukacyjnych, w tym namysł nad napięciami między podmiotowościami wyższego i niższego rzędu, indywidualną i integratywną itp.;
- kryteriami oceny stanu podmiotowości jako atrybutu człowieka/zbiorowości oraz ewaluacją warunków rozwoju tegoż atrybutu;
- rolą ukrytego programu instytucji edukacyjnych w kształtowaniu podmiotowości [1999, s. 84-85].

Wymienione przez autorkę obszary namysłu nad podmiotowością – jak sama zauważa – nie wyczerpują jej przestrzeni, złożonej, wielowymiarowej, podobnie jak i świat życia ludzi, których owa podmiotowość dotyczy. Wręcz przeciwnie, kierują uwagę ku nowym zjawiskom i pytaniom, pojawiającym się w jej kontekście jako kategorii edukacyjnej/wychowawczej bez względu na to, w jakiej perspektywie będziemy ją rozpatrywali (typu relacji wychowawczej, wartości, wytworu czy też celu wychowania).

Jednym z tych pytań, otwartych, dyskusyjnych jest pytanie o możliwość „technologicznego władania” człowiekiem w procesie wychowania podmiotowego czy wychowania ku podmiotowości. Podmiotowość bowiem – jak słusznie zauważa Z. Spindel – to władanie samym sobą na podstawie wiedzy o sobie i świecie, w którym się jest [1992, s. 44]. Czy nie wyklucza ona zatem owej możliwości „władania” człowiekiem-wychowankiem przez nauczycieli-wychowawców? Innym jest pytanie o indywidualne koszty psychologiczne podmiotowości, a także koszty społeczne upodmiotowienia jednostek. Zwracali na to uwagę K. Korzeniowski [1992], rozpatrując zjawisko podmiotowości – alienacji, a także Z. Spindel pisząc wprost, iż „patologie społeczne (np. wzrost przestępczości) to również uboczny produkt masowego upodmiotowienia” [1992, s. 45]. Czy wychowanie może zapobiegać tym niekorzystnym/negatywnym zjawiskom?

Podmiotowość–
wychowanie:
pytania otwarte

Istotnym wydaje się też pytanie o realny wymiar podmiotowości człowieka oparty na uznaniu istniejących w życiu człowieka: konieczności, przymusu, ograniczeń, które powodują swoiste uprzedmiotowienie go, także

w wychowaniu. Czyż nie jest bowiem tym wychowanie człowieka do spełnienia określonych funkcji bycia – jak to ujmuje T. Gadacz, nawiązując do myśli S. Grygiela – funkcjonariuszem cywilizacji (bankowości, ekonomii, polityki, seksu, technologii itp.). Cywilizacja nasza, by mogła funkcjonować, potrzebuje sprawnych funkcjonariuszy, a ci nie wyrastają z codziennego uczestnictwa w tworzonej rzeczywistości, w przymierzu z ludźmi, w rodzinie. Ich „produkuje” – dodaje autor – specjalistyczne kursy (a więc edukacja i wychowanie). Taka jest potrzeba tej cywilizacji i potrzebny jest wyraźnie określony typ człowieka [1991, nr 9]. Do czego więc sprowadza się realny wymiar podmiotowości w wychowaniu i ile pozostaje z jej istoty, jeśli uwzględnimy powyższe racje?

Pytań takich można byłoby postawić znacznie więcej. Dowodzą one, jak wielce złożoną strukturą jest zarówno sama podmiotowość człowieka, jak i jej zestawienie z procesami edukacji/wychowania. Jak wiele niejasności, wątpliwości i kontrowersji rodzi się wówczas, kiedy staramy się ją poznać i zgłębić. Być może to czyni ją tym bardziej interesującą w sensie poznawczym, a także mobilizuje do działania w celu jej uzyskiwania.