

Ewa Kubiak-Jurecka

Wychowanie wobec napięć między podmiotowością jednostkową a zbiorową

Problematyka podmiotowości od pewnego czasu nabrała szczególnego znaczenia w rozważaniach naukowych, popularnonaukowych, a także w publicystyce. Jest to spowodowane dążeniami do tworzenia nowego ładu społecznego w naszym kraju i budowania społeczeństwa obywatelskiego, w którym wzrasta rola jednostek w procesach współzarządzania państwem. Udział ten, ciągle jeszcze bardziej o charakterze postulatycznym niż rzeczywistym, wiąże się z koniecznością innego „bycia” ludzi jako podmiotów aktywnych i odpowiedzialnych, a nie biernych, wykonujących narzucone decyzje i zadania, o niskim stopniu gotowości do dokonywania samodzielnych wyborów i ponoszenia konsekwencji własnego sprawstwa.

Oczekiwania w zakresie podmiotowości jednostek w tej płaszczyźnie zbiegają się z akcentowanymi od kilku lat (a zgłaszanymi niejednokrotnie w toku rozwoju oświaty i wychowania) hasłami podmiotowości w edukacji, zapewniającej wszystkim jej uczestnikom warunki do indywidualnego, autonomicznego rozwoju oraz partnerskich, dialogowych relacji. Wyraża się często nadzieję, iż to właśnie edukacja może i powinna w znaczącym stopniu przyczynić się do wspomagania każdego człowieka w uzyskiwaniu przez niego poczucia podmiotowości, rzutującego na jego „bycie” podmiotem w różnych obszarach życia i działalności.

Coraz częściej też spotyka się głosy krytyczne wobec hasła „podmiotowość” i „podmiot”, ale także wobec prób wprowadzenia ich do praktyki edukacyjnej (choć nie tylko). Od bardzo skrajnego „zachwytu” nimi w latach osiemdziesiątych zmierzamy ku racjonalnym ocenom szans i zagrożeń płynących z tego tytułu tak dla jednostek, jak i dla grup społecznych, aż po (w moim przekonaniu) kolejną skrajność, głoszącą „śmierć podmiotu”, traktującą go jako

„(...) skamieniały relikwyt przeszłości (modernizmu), wynalazek liberalnego humanizmu i źródło niemożliwej do zaakceptowania dychotomii podmiot – przedmiot (Melo s i k, 1993, s. 180).

Wśród zarzutów stawianych koncepcjom podmiotowości w ogóle, w tym również ich pedagogicznym odmianom, postrzegającym ową podmiotowość w kategoriach kartezjańskiego *cogito*, „stania-na-przeciw-świata”, subiektywności, indywidualności, odrębności, unikatowości osoby ludzkiej, znajdują się między innymi: nierealność, nadmierny sentymentalizm, iluzoryczność (Witkowski, 1995, s. 141), a także zagrożenie w postaci poczucia wyobcowania ze świata. Na tę ostatnią kwestię zwrócił uwagę kilka lat temu K. Korzeniewski (1992, s. 34), opowiadając się za uzupełnieniem wspomnianego „stania-na-przeciw-świata” „byciem-w-świecie”, a więc poczuciem związku, zintegrowania z rzeczywistością.

Zasygnalizowany tu problem jest szczególnie widoczny w rozważaniach pedagogicz-

nych. Upominanie się o podmiotowość wychowanka to przede wszystkim troska o jego prawo do niczym nie skrępowanego rozwoju, szacunek dla jego indywidualności i tworzenie mu warunków do takiej aktywności, którą podejmuje według własnych celów, wartości, standardów. To jednak równoczesne „marginalizowanie” pozostałych podmiotów uczestniczących bezpośrednio bądź pośrednio w wychowaniu (w tym nauczycieli). Należy przyznać rację Witkowskiemu, kiedy pisze, iż pochwała promocji autonomii i samorealizacji bywa oderwana od świadomości związków „z drugim biegunem szczytnych celów edukacyjnych, tj. budowy solidarności z innymi ludźmi, poczucia przynależności do jakiejś wspólnoty” (1995, s. 141). Skutkiem tego jest uwikłanie edukacji (wychowania) w często nieredukowalne napięcia, konflikty i sprzeczności między tym, co nazwać można podmiotowością indywidualną (jednostkową), a tym, co stanowi podmiotowość integratywną (zbiorową, kolektywną). Znajduje ona swoje teoretyczne uzasadnienie w ontologicznych i metodologicznych rozważaniach nauk społecznych, dotyczących dwóch przeciwstawnych poziomów bytu: poziomu jednostek (indywidualnego, jednostkowego podmiotu społecznego) i poziomu całości społecznych (integratywnego, zbiorowego podmiotu społecznego) (Karwat, 1980).

Na istnienie i współwystępowanie szeregu konfliktów na płaszczyźnie: dobro jednostkowe, dobro społeczne, dobro wspólne, rozbieżności między interesem jednostkowym a społecznym, wskazują także praktyka życia społecznego i doświadczenia wielu społeczeństw. Wydają się one (konflikty, napięcia – E. K.-J.) czymś stałym w życiu ludzkim i – jak twierdzi R. Rorty – niemożliwym do usunięcia ani przez politykę, ani przez filozofię. W dążeniu do duchowej doskonałości, autokreacji, optymalnego wykorzystania własnych zdolności i możliwości oczekuje się bowiem pełnej akceptacji ze strony społeczności, która, zgodnie z wolnościami demokratycznymi, ma pełne prawo sądzić i oceniać inaczej (Rorty, 1993, s. 104).

Dobitnie wyraził to Z. Bauman (1996, s. 150 i n.), pisząc, iż społeczeństwo to świat zaludniony przez „Wszystkich, Niektórych, Licznych i ich kompanów”, a także poprzez „Różnicę, Liczbę, Wiedzę, Teraz, Limit, Czas, Przestrzeń, Wolność, Sprawiedliwość i niesprawiedliwość, Prawdę i Fałsz”. Wszystkie one

„(...) zdają się być nie do osiągnięcia, obojętne wobec tego, co mógłbym uczynić, potężne – w przeciwieństwie do mojej bezsily, nieśmiertelne – w odróżnieniu od mej śmiertelności, ubezpieczone przeciw skutkom moich gaf na tyle, że moje błędy mnie tylko, a nie im, przynieść mogą szkodę”.

Nie ma większego znaczenia, z jakim społeczeństwem będziemy mieć do czynienia: typu *societas* (model ustrukturuwany, z hierarchicznym systemem pozycji politycznych, prawnych, gospodarczych, z wielością ocen) czy *communitas* (model bez struktury lub z jej szczątkami, brak statusów, wspólnota równych sobie jednostek poddających się autorytetowi). Każde z nich, przenikając się nawzajem, przetapia (...) „osobników w swoistą «pierwotną materię», pozbawioną określonej formy” i redukuje ich do stanu, „w jakim, pozostając nadal istotami społecznymi, znajdują się na zewnątrz lub poniżej wszelkich przyjętych form społecznego statusu” (Turner, 1969, s. 170). Ludzi – dodaje Z. Bauman (1996, s. 157) – trzeba najpierw upokorzyć i poniżyć, zanim się ich wyniesie: ogołocić z szat przypisanych dawnej pozycji, by można ich przydzielić w nowe, odpowiednie do zaszczytów przyszłych.

O podmiotowości zbiorowej i jednostkowej J. Lipiec (1997, s. 79) pisze, iż należą one do różnych poziomów strukturalnych w bycie. Podmiotowość indywidualna – zdaniem autora – oznacza ekspresję względnie wolnego, jednostkowego bytu człowieka, wyraża jego i tylko jego bogactwo wewnętrzne i miejsce w świecie. Równocześnie jednak ten sam człowiek jest nosicielem i wyrazicielem właściwości podmiotowych przynależnych innym ludziom.

Podmioty zatem indywidualne, przenikając się i nakładając na siebie, tworzą nową postać bytu – podmiot zbiorowy.

Oczywiste jest, iż istota i właściwości tegoż podmiotu nie stanowią prostej sumy właściwości podmiotów indywidualnych, choć analizując relacje podmiotowości jednostkowej i zbiorowej, możemy mieć do czynienia z sytuacją identyczności, która oznacza, że podmiotowość jednostki pokrywa się z podmiotowością jej społecznego otoczenia. Tyle może jednostka i w takim jakościowo określonym obszarze, ile potrafią inni ludzie oraz wszyscy oni razem jako wspólnota podobnie obdarowanych przez los. Podmiotowość społeczna stanowi w tym znaczeniu

„(...) arytmetyczny abstrakt liczby indywidualów, w podstawie jakościowej tożsamy z pojęciem podmiotowości indywidualnej” (tamże, s. 81).

Identyczność nie jest jednak jedyną sytuacją nabywania przez społeczności statusu podmiotowego. Możliwe są jeszcze dwie inne, w tym: reprezentacjonizmu i zapośredniczenia oraz nietożsamości. Sytuacja reprezentacjonizmu i zapośredniczenia dotyczy uczestnictwa jednostek w życiu wspólnoty, wkładania doń własnych sukcesów i porażek, a poprzez to nabywania praw do udziału w dzieleniu się wspólnym dorobkiem wniesionym przez innych. I nawet jeśli owo prawo urzeczywistnia się tylko w sferze kultury symbolicznej, to poczucie podmiotowości jednostki staje się niejako reprezentantem poczucia podmiotowości wspólnoty i odwrotnie. Rzecz jednak w tym, iż prawo do reprezentacji mają tylko niektóre jednostki (spełniające określone warunki), inne zaś uczestniczą w podmiotowości zbiorowej w sposób zapośredniczony.

Z kolei nietożsamość właściwości podmiotowości indywidualnej i zbiorowej oznacza, że z faktu, iż podmiotami są jednostki, niewiele wynika dla podmiotowości wyższego rzędu, czyli zbiorowej, i na odwrót. Są one bowiem „rozdzielne z samej swej natury” (s. 79), a sprzeczności między nimi w licznych odmianach (obok stosunków komplementarności i neutralności) stanowią konstytutywny element ich współistnienia.

Przyjmując zatem tezę o istnieniu owych sprzeczności, popartą licznymi wywodami naukowymi filozofów, psychologów i socjologów¹, warto zastanowić się nad tym:

- Czy wychowanie może pomóc w ich minimalizacji bądź eliminacji?
- Czy i w jakim stopniu wychowanie tworzące warunki do autokreacji jednostek może sprzyjać równoległemu zachodzeniu procesów podmiototwórczych w społecznościach?
- Czy wreszcie wychowanie, uznając wolność bytów osobowych i społecznych, jako konieczny warunek ich podmiotowości w sensie ontologicznym, może wspomagać te byty w procesach świadomej rezygnacji z tej części ich wolności, która pozwoli innym bytom (niższego lub wyższego rzędu) na równi z owej wolności korzystać.

¹ Na szczególną uwagę zasługują tu prace z zakresu socjologii młodzieży autorów niemieckich, koncentrujące się wokół trzech podstawowych tez:

– Dotychczas używane pojęcia społeczeństw (przemysłowe, kapitalistyczne, klasowe) nie opisują adekwatnie rzeczywistości społecznej. Współczesne społeczeństwo przesuwa się ku „społeczeństwu ryzyka”, z czego wynikają poważne konsekwencje dla jednostek – podmiotów.

– Jednostki coraz bardziej „przesuwają się ku indywidualizacji”, doświadczając jej, wyzwala ją od przymusów, ale też rozluźniają więzy społeczne.

– Klasyczne wzory rozwoju tożsamości tracą na znaczeniu, a na ich miejsce pojawiają się zróżnicowane, występujące obok siebie, formy życia, style życia, sposoby rozwiązywania problemów, ukazujące z całą jaskrawością obszary napięć na płaszczyźnie jednostka – społeczeństwo.

Za: K.-J. Tilmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996.

Formułując powyższe pytania, nie zakładałam, iż w toku rozważań udzielę na nie jednoznacznie brzmiącej odpowiedzi, a tym bardziej nie wypracuję gotowej „recepty”, według której można byłoby postępować. W moim przekonaniu zbyt długo próbowaliśmy, jako pedagodzy i teoretycy wychowania, tworzyć instrumenty postępowania wychowawczego, prowadzące nas do z góry założonych wyników (których często i tak nie uzyskiwaliśmy).

Celem rozważań jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na istniejący problem napięć między podmiotowościami i wynikające stąd wyzwania dla wychowania czy edukacji. Dotychczas bowiem pytania o tej czy podobnej treściowo strukturze były niezbyt często stawiane przez pedagogów. Przyczyna tego wydaje się oczywista i równocześnie prozaiczna. Przez wiele lat pedagodzy poszukujący istoty wychowania upatrywali ją w oddziaływaniu jednego człowieka na drugiego w celu, który usytuowany był w nim samym (jego postawach, poglądach, przekonaniach itp.) bądź poprzez niego w zbiorowościach ludzkich. Przygotowanie człowieka do pełnienia ról społecznych i życia w zmiennych społecznościach było celem, który mógł być i był realizowany bez wnikania w struktury bytów: jednostkowego i społecznego. Pytanie, jak pogodzić owe byty, by równocześnie zachować ich tożsamość, było zbędne, gdyż nie o kształtowanie tożsamości w tym wychowaniu chodziło.

Z nieco tylko inną sytuacją mamy do czynienia współcześnie. Zmieniły się wprawdzie znacząco poglądy na istotę wychowania, upatrywaną we wspomaganiu wychowanek, wspieraniu go, wprowadzaniu w życie wartościowe oraz umożliwianiu mu uzyskiwania własnej tożsamości, ale nadal zbyt rzadko w owej istocie wychowania dostrzega się działania służące „niepatogennemu” ułożeniu relacji i zależności między jednostką a społeczeństwem.

Uzasadnienie tego stwierdzenia znaleźć można, analizując szczegółowo *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* – projekt opublikowany przez MEN w 1997 roku. Wśród zadań ogólnych szkoły (s. 2–5) niewiele miejsca zajmują te, które podejmowałyby problemy autonomii i prawa do bycia podmiotem każdego człowieka i każdej wspólnoty. Podobnie rzecz się ma z zadaniami szczegółowymi, skonkretyzowanymi w ramach wszystkich, obowiązkowych przedmiotów nauczania. Nieco więcej uwagi poświęca się problemom, o których mowa, tylko w zakresie edukacji obywatelskiej oraz filozoficznej.

Oczywiście, analizując owe zadania, można bardzo wyraźnie dostrzec skupienie uwagi na człowieku, jego potrzebach, prawach, dążeniach, aspiracjach itp., które można byłoby, odwołując się do teorii socjalizacji U. Becka (K.-J. T i l m a n n, 1996, s. 255), nazwać „przesunięciem w kierunku indywidualizacji”. Oznacza ona – zdaniem autora – uwolnienie biografii ludzi od danych z góry ograniczeń, zależność jej od podejmowanych przez jednostkę decyzji, możliwość samodzielnego kształtowania. Indywidualizacja znaczy tyle, co zastąpienie danej społecznie z góry biografii (w dawnym systemie nazwalibyśmy to: wychowaniem zgodnym z przyjętym, społecznie uznanym i akceptowanym ideałem wychowawczym) samodzielnie utworzoną i tworzoną.

Jednostka staje się „twórcą własnego życia”. Koncentracja na podmiocie to nie tylko możliwości, ale i większe ryzyko, a tym samym kolejne wyzwanie dla wychowania w zakresie wspomagania w tym procesie młodych ludzi, nie zapominając jednak, iż subiektywne plany życiowe, sposoby widzenia i kompetencje jednostek powinny być połączone ze społecznie określonymi okolicznościami.

Projekcję takich relacji i zależności zawierają między innymi koncepcje tożsamości E. Eriksona czy J. Habermasa. Dla pierwszego – tożsamość wyraża stosunek podmiotu do samego siebie jako „trwałe, wewnętrzne poczucie bycia sobą” oraz stosunek do społecznego środowiska jako uczestnictwo w procesie komunikacji, dla drugiego – pojęcia: „tożsamość

«ja»”, „kompetencja komunikacyjna” oraz „moralność kierująca się zasadami”, stanowią podstawę przedstawienia procesu stawania się podmiotu jako interakcji między jednostką a warunkami środowiska społecznego.

Szczególne znaczenie – w przekonaniu autora – ma komunikacja z innymi, w toku której podmioty rozwijają swoją tożsamość. Kompetencja komunikacyjna, jako umiejętność elastycznego, kierującego się poznanymi zasadami działania w rolach, umiejętność kompetentnego pertraktowania w dyskursach o roszczeniach do ważności, ujawnia się i kształtuje w „idealnej sytuacji rozmowy”, która oznacza:

- niezakłócanie jej ani przez wpływy zewnętrzne, ani przez przymusy wewnętrzne;
- dopuszczenie jako jedyne „przymusu silniejszego argumentu”;
- takie same szanse wyboru i ćwiczenia aktów mówienia dla wszystkich uczestników dyskursu (Habermas, 1976, s. 343, 1984, s. 354).

Wydaje się, iż koncepcje tożsamości wspomnianych autorów (ale także innych, m.in. Kohlberga) stanowią „atrakcyjną”, inspirującą twórczo podstawę – wyzwanie dla wychowania we współczesnym społeczeństwie. Zwracają na to uwagę między innymi L. Witkowski i A.M. Kaniowski, podejmując problematykę recepcji J. Habermasa na gruncie polskim (1990). Zdaniem pierwszego z autorów, kategoria tożsamości, a szczególnie jej uniwersalizacja w edukacji, sprzyjałaby wypełnieniu przez nią funkcji emancypacyjnych, przeciwdziałając partykularyzmom i fiksacjom w postrzeganiu siebie i świata, antagonizowaniu obszaru interakcji, nadawaniu ekskluzywnego charakteru określonym treściom, relacjom, ugrupowaniom (s. 271).

Drugi z autorów, stwierdzając za Habermasem, że proces społecznej indywiduacji nie oznacza ani numerycznego ujednostkowania, ani poddania jednostki dyktatowi tego, co ogólne, podkreśla, iż wytwarzanie niezmedializowanych form stosunków międzyludzkich, zapewnienie swym biografom spójności i indywidualnego charakteru jest zadaniem jednostek, a przede wszystkim ich zdolności do dokonywania moralnej i egzystencjalnej autorefleksji, przyjmującej perspektywę innego człowieka (s. 270). I nawet jeśli w wypowiedzi drugiego z autorów brak jest wyraźnego wskazania na rolę wychowania w tym procesie, to przecież niekwestionowana jest ona w formowaniu tożsamości *ego* (Erikson, 1997) czy kompetencji komunikacyjnej i umiejętności dyskursu.

Na tę ostatnią kwestię, poza Habermasem, zwraca także uwagę M. Crozier (1996), podejmując krytykę francuskiego systemu edukacyjnego i jego niedociągnięć oraz postulując konieczne zmiany. Zdaniem autora, wzajemne komunikowanie się ludzi we współczesnych społeczeństwach odgrywa ogromną rolę, a jego podstawą jest umiejętność słuchania, której próżno szukać we wspomnianym wcześniej naszym projekcie reformy. Uczenie się słuchania – pisze autor – a także analizy, która je wzbogaca, czyni skutecznym i pociągającym, jest być może tym, czego brakuje nam najbardziej. Problem komunikowania to nie problem nauczania się mówienia, lecz słuchania. Tylko ten, kto potrafi słuchać, może ze swoich słów uczynić akt komunikacji. Słuchanie jest też pierwszym dowodem poszanowania i tolerancji, umożliwiającym demokratyczny dyskurs (s. 41).

Istotne z punktu widzenia minimalizacji napięć na linii jednostka – społeczeństwo jest umacnianie solidarności we wszelkich wymiarach ludzkiego życia. I choć pozornie wydawać by się mogło, iż pozostaje to w pewnej sprzeczności z podmiotowością, to warto na ten problem w wychowaniu zwrócić szczególną uwagę, tym bardziej że dość często kładziono akcent, i czyni się to nadal w „imię podmiotowości”, na odrębność jednostek, nacji, grup narodów itp. Podkreślał to w swoich rozważaniach kilka lat temu H. Gadamer (1992), pisząc: „zbieramy owoce długiego wychowania do odróżniania się i do wrażliwości skierowa-

nej na postrzeganie różnic” (s. 96), a we współczesnym społeczeństwie, w którym współzależność i współdziałanie stanowią integralne składniki współlistnienia, musimy „nauczyć się szanować to, co inne, i tego, kto inny”, musimy nauczyć się „żyć z innym, żyć dla kogoś drugiego” (s. 21), a nie tylko być świadomi odrębności.

Nie sposób w jednym tekście zakreślić wszystkich obszarów relacji podmiotowości jednostkowej i zbiorowej rodzących implikacje wychowawcze. Wskazanie choćby niektórych z nich może być inspiracją do poszukiwania zarówno przez teoretyków, jak i praktyków wychowania możliwości wspomagania podmiotów wychowania w procesach ich społecznej indywiduacji.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Crozier M.: *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996.
- Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Pod red. L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Erikson E.E.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Gadamer H.G.: *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992.
- Habermas J.: *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt/M 1976; *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M 1984.
- Karwat M.: *Podmiotowość polityczna*, Warszawa 1980.
- Korzeniowski K.: *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*, Poznań 1992.
- Liberalizm, lewica i mądrość powieści*. (Rozmawiają R. Rorty i L. Witkowski) [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1993.
- Melosik Z.: „Epistemologia” postmodernizmu [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1993.
- Tilman K.-J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
- Turner V.W.: *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, London 1969.
- Witkowski L.: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*. Pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.