

Lucyna Dziaczkowska*
Lublin

Z dyskusji o istocie, potrzebie i granicach podmiotowości uczestników rzeczywistości wychowawczej

Dyskusję – zgodnie z łacińską etymologią tego pojęcia – podejmuje się w celu rozjaśnienia danej kwestii, uczynienia jej prostszą do zrozumienia, a przez to też łatwiejszą do umiejscowienia w sferze ludzkiej praktyki – dla znalezienia jej odniesień do tejże sfery. Łacińskie *discussio* używane było w języku ogrodników i rolników i oznaczało „roztrząsanie [...] nawozu albo próchnicy dla potrzeb uprawy”¹. Tę czynność roztrząsania – czynienia jego przedmiotu bardziej przystępnym dla określonego podłoża i zasianego weń ziarna przeniesiono później w zwyczaju językowym na sytuację rozmowy bądź narady, których celem było „rozpoznanie niejasności lub zawilości zagadnienia na drodze wymiany zdań i poglądów”².

Próbą takiego rozpoznania jest niniejszy artykuł. Podjęłam się w nim swoistej reżyserii dyskusji na temat podmiotowości, gdyż jako pedagog widzę możliwość ożywiającej roli tego pojęcia–kategorii³ oraz idących za nim „desygnatów” w dynamizowaniu rzeczywistości wychowawczej, a także

* Dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. KUL – kierownik Katedry Filozofii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

¹ J. Półturzycki, *Dyskusja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I: A–F, Warszawa 2003, s. 843.

² Tamże, s. 843.

³ Do rozumienia podmiotowości jako kategorii, oznaczającej pojęcie dynamiczne, „pulsujące”, będące przedmiotem nieustannych dyskusji nad jego znaczeniem, zachęcała Joanna Rutkowiak w artykule: „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 33–34.

w namyśle nad nią. Jednocześnie dostrzegam niebezpieczeństwo używania go jako pustej hipostazy, za którą nie kryją się realia, tylko gra pozorów. Faktem jest, że pojęcie podmiotowości od dawna zakorzeniło się w języku pedagogów teoretyków i praktyków, co jest wyrazem ogólniejszego zjawiska. Jak zauważa Krzysztof Wielecki: podmiotowość należy dziś do pojęć, które są „mocno osadzone w zwyczaju językowym”⁴. Jednocześnie, za upowszechnieniem tego pojęcia nie zawsze idzie głębokie jego rozumienie przez „zwykłego śmiertelnika” – w tym także organizatora rzeczywistości wychowawczej. Ponadto podmiotowość „słabo ulega naukowym rygoryzmom”⁵, dodajmy, iż uwidacznia się to również wyraźnie w pedagogice. Niemniej jednak pojęcie to należy do takich, których nie można zastąpić bez poważnych zastrzeżeń terminami bardziej jasnymi, a oznaczającymi zjawiska wskazywane jako istota podmiotowości, czy też niekiedy z nią utożsamiane (na przykład autonomia czy wolność). Ów brak precyzji w określaniu zakresu znaczeniowego, który definiuje podmiotowość, nie powinien być powodem jej wykluczania z dyskursu naukowego i potocznego, bowiem za kategorią tą kryją się zjawiska, które dla egzystencji człowieka są szczególnie „ważne, choć niedokładnie rozumiane i definiowane”. Z tej racji warto nieustannie podejmować nad nimi namysł⁶. Tak samo ważny jak ten, który dotyczy innych, szczególnie istotnych egzystencjalnie (poruszających człowieka) kategorii – takich jak: miłość, przyjaźń, empatia itp.

1. Szczególna wartość podmiotowości w ludzkim działaniu

Nie jest obojętne dla istnienia i działania człowieka, jakim językiem się on posługuje, jakie pojęcia są w nim obecne i jakie znaczenia są im nadawane. Słowo, gest, mimika w mniejszym lub większym stopniu wyrażają całą osobę ludzką, stanowią swoiste narzędzie porozumienia się z innymi ludźmi, bywają też powodem zrywania więzi międzyludzkich i naznaczania ich wrogością. Brak określonych pojęć pomagających wyrażać potrzebę relacji z drugim człowiekiem, ale też potrzebę relacji z samym sobą, utrudnia, a niekiedy też uniemożliwia jednostce poznanie wartości osoby ludzkiej w ogóle i wartości siebie samego w szczególności. Zjawisko takie w obszarze rzeczywistości wychowawczej sygnalizował swego czasu (po zmianie ustrojowej w Polsce w 1989 roku) Stanisław Ruciński. Autor ten wskazywał

⁴ K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 7.

⁵ Tamże, s. 7.

⁶ Tamże, s. 7.

nauczycieli jako ofiary totalitarnej ideologii, w ramach której programowo pozbawiono ich „odpowiednich pojęć umożliwiających uświadamianie sobie swej wiedzy istotowej o życiu duchowym człowieka”. Nawet wówczas, gdy do takiego uświadomienia dochodziło, pomimo utrudniających to zabiegów ideologicznych, nauczyciele izolowani od wiedzy na temat rozwoju duchowego człowieka i idącego za nią języka zostali pozbawieni w dużej mierze możliwości obrony odkrywanych przez siebie prawd o człowieku i o relacjach z powierzonymi sobie podopiecznymi. Ruciński pisał:

Ten brak pojęć potrzebnych do myślenia o człowieku i rozumienia go utrudnia, a często uniemożliwia obronę swoich niejasno wyczuwanych prawd o człowieku i związanych z nimi postaw wobec dzieci, obronę przed naciskami ze strony dyrektorów [...], władz oświatowych [...], a zwłaszcza przed indoktrynacją dokonywaną przez ideologów.

Obrona przed tymi naciskami, podejmowana przez ludzi, którzy nie umieją o tym precyzyjnie myśleć, jest czasem śmieszna, aż groteskowo naiwna i *ogromnie* przez to *smutna*, bo przecież obrona ta jest bardzo potrzebna. Pozbawienie języka, którym można by myśleć i mówić o czymś ważnym – o sile duchowej człowieka, o pięknie, prawdzie i dobru, sprawiło, że wypowiedzi na ten temat mają często, na skutek małej precyzyjności języka potocznego, charakter sloganowych egzaltacji.

Pozbawienie nauczycieli odpowiednich pojęć umożliwiających uświadamianie sobie swej wiedzy istotowej o życiu duchowym człowieka szło w parze z narzucaniem ideologii materialistycznej. Zadbano nie tylko o to, aby w umysłach nauczycieli nie było świadomej wiedzy o istnieniu podmiotowym, o pięknie, prawdzie i dobru, ale także o to, aby umysły te były wypełnione pojęciami nadającymi się tylko do materialistycznego wyjaśniania człowieka i świata oraz teoretycznymi interpretacjami wykluczającymi istnienie duchowości. Na skutek indoktrynacji i propagandy materialistycznego sposobu myślenia upowszechniły się poważne uproszczenia i błędy w rozumieniu człowieka i relacji międzyludzkich⁷.

Rozważania S. Rucińskiego niosą argumenty na to, że obecność konkretnych pojęć oraz idący za nią sposób rozumienia rzeczywistości (w tym rzeczywistości wychowawczej) nie są obojętne dla procesów formowania ludzkiego działania (a w nim relacji pomiędzy uczestnikami wychowania). Wobec powyższego istotną kwestią wychowawczą staje się zarówno zazna-

⁷ S. Ruciński, *Nauczyciel – wychowawca: między ideałem a rzeczywistością*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 52–53.

czenie obecności kategorii podmiotowości i jej znaczenia w świadomości wychowawców i w miarę możliwości rozwojowych – w świadomości wychowanków, jak i spójne z tym aktem urzeczywistnianie idei wychowania liczącego się z podmiotowością człowieka.

Zastanawiając się nad samym rozumieniem podmiotowości, cytowany wyżej autor sugeruje, by na jej określenie stosować zamiennie pojęcia: „subiektywności”, „psychiczności”, „świadomości świata”. Definiuje ją (podmiotowość) wstępnie jako „czucie świata przedmiotowego”, uznając jednak pojęcie „czucia” za zbyt wąskie, decyduje się także na szersze jej rozumienie – jako „świadomego doświadczenia świata”⁸. Ten nacisk na ujęcie w rozumieniu podmiotowości „doświadczenia świata” uwypukla jej istotę jako nierozzerwalną relację ze światem – w sposób szczególny ze światem ludzkim.

W procesie wychowania liczącego się z podmiotowością człowieka – zdaniem przywoływanego autora – chodzi przede wszystkim o „pomoc [...] w «dostrzeżeniu» jej [podmiotowości – przyp. L. D.] jako wartości”⁹. Nie widząc tej wartości, człowiek po prostu może nie chcieć zabiegać o nią, czy chronić jej. Ruciński zastanawia się zatem „nad tym, czym właściwie jest wartość podmiotowości”:

Otóż wartość podmiotowości ujawnia się wyraźnie, kiedy dostrzegamy cierpienie idącego przez mroźną zamięć skąpo ubranego człowieka i pragniemy, by udało mu się jak najszybciej dotrzeć do ciepłej izby, a może nawet mamy szansę mu w tym pomóc i chcemy to zrobić. Pragnienie ulżenia w cierpieniu jest wyrazem dostrzeżenia cudzej subiektywności jako ważnej i godnej działania na jej rzecz. Niekiedy widzimy to tak wyraźnie, że lekceważymy nawet poważne koszty własne, by tylko ulżyć tamtemu czuciu świata¹⁰.

Pomimo dość powszechnej świadomości ludzi o istnieniu podmiotowości innych istot żyjących, nie zawsze i nie z taką samą siłą jesteśmy wrażliwi na ich „wołanie o pomoc w potrzebie”. Brak uwagi dla podmiotowości, niechęć do liczenia się z nią w relacjach międzyludzkich, stają się podstawową przyczyną poważnych problemów moralnych i konfliktów społecznych. Tymczasem – jak zakłada S. Ruciński – „Dostrzeżenie podmiotowości jako wartości szczególnego rodzaju pozwala [...] wyraźniej dostrzec istotę takich relacji międzyludzkich jak przyjaźń, wierność w przyjaźni, kłamstwo

⁸ Tamże, s. 133–144.

⁹ S. Ruciński, *Podmiotowość z punktu widzenia pedagoga*, w: B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa 1991, s. 141.

¹⁰ Tamże, s. 143.

i prawdę we wzajemnych relacjach, roszczenia wzajemne, oddanie, miłość, wzajemne świadczenia itd.”¹¹. Liczenie się z wartością podmiotowości kryje w sobie – o czym próbuje przekonać swojego czytelnika przywoływany autor – istotnościowy związek z byciem dobrym człowiekiem. Człowiek taki nie używa jej jako instrumentu dla osiągnięcia własnych celów, daje mu ona altruistyczne odniesienia do drugiego człowieka¹².

Dla samego Stanisława Rucińskiego ta wartość nie ma walorów przedmiotowych – substancjalnych. Podmiotowości w tym ujęciu nie poznajemy, ale odkrywamy ją osobiście. Nawiązując do własnego doświadczenia wychowawczego, Ruciński wyraża jednak przekonanie, iż wiedza o podmiotowości może mieć charakter „naoczny” i „bezpośredni” – w innym jednak znaczeniu niż wiedza o przedmiotach. Wiedzę tę tworzy się w oparciu o własne doświadczenie podmiotowości. W przeciwnym razie może ona zamienić się w „logiczną zabawę”, w grę słów oderwaną od rzeczywistości. To własne doświadczenie nie oznacza doświadczenia w samotności, ale w obecności innych myślicieli, którzy uprzytomniają sobie istnienie podmiotowości¹³.

2. Obecność „podmiotowości” w refleksji nad rzeczywistością wychowawczą

W rozważaniach o uobecnianiu pojęcia podmiotowości szczególne miejsce pośród tych myślicieli zajmują pedagodzy. W przyjętym powyżej podtytuł nie zasugerowano jeszcze wyłącznie pedagogicznego wymiaru namysłu nad podmiotowością. Rozważania nad sferą rzeczywistości wychowawczej podejmowane są bowiem również przez reprezentantów innych dyscyplin, stanowiąc często cenny impuls dla myślenia i działania pedagogów (teoretyków i praktyków). Trzeba tu jednak zaznaczyć i przypomnieć, co już wynika częściowo z powyżej przedstawianych treści, iż badania nad podmiotowością były niezwykle utrudnione w Polsce w całkiem niedalekiej przeszłości – przed 1989 rokiem. Stąd też żywa obecność tej kategorii i kryjących się za nią desygnatów nie była także oczywista w teorii pedagogicznej i w praktyce wychowawczej w naszym kraju.

Jedną z najważniejszych prac przybliżających zagadnienie podmiotowości w sposób istotny dla analizy rzeczywistości wychowawczej była monografia zbiorowa opracowana przez zespół redaktorski kierowany przez

¹¹ Tamże, s. 144.

¹² Tamże, s. 145–146.

¹³ Tamże, s. 131–132.

Xymenę Gliszczyńską¹⁴. Bezpośrednio zagadnieniu obecności podmiotowości w wychowaniu była natomiast poświęcona praca pod redakcją Antoniny Guryckiej¹⁵. Autorom obu zbiorów polski czytelnik zawdzięcza uświadamianie i analizę tak ważnych kwestii związanych z podmiotowością (z jej wzmacnianiem lub upośledzaniem w ramach relacji społecznych) jak: „poczucie przyczynowości osobistej”, „poczucie sprawstwa” czy „wyuczona bezradność”.

W jednym z artykułów Antoniny Guryckiej podmiotowość została przedstawiona jako zasada i cel wychowania. Jako zasada określa pewną normę – nakazuje wychowawcom uwzględniać dwupodmiotowy (czy wielopodmiotowy – przyp. L. D.) charakter wychowania¹⁶. Jest apelem do nich skierowanym, by w swoją linię działania włączali podopiecznych oraz tworzyli dla nich takie uwarunkowania, by również ci ostatni mogli stawać się inicjatorami interakcji wychowawczej¹⁷. Jako cel wychowania ukierunkowuje świadomie podejmowany wysiłek wychowawcy na kształtowanie „orientacji podmiotowej wychowanków”, związanej z przeżywanym przez nich poczuciem sprawstwa i z odpowiedzialnością za popełniane czyny¹⁸. Zasady i cele formułowane są w języku postulatycznym i określają sferę powinności wychowawczych – stanowią swoisty kodeks postępowania wychowawcy. O możliwych (lecz niekoniecznych) pułapkach takiego ujmowania podmiotowości będzie mowa jeszcze w kolejnym punkcie.

Wiele prac powstałych u progu przełomu ustrojowego w Polsce oraz już po nim, podobnie jak wspomniane powyżej monografie zbiorowe, stanowiło swoisty apel o intensyfikację wysiłku wychowawczego zmierzającego do uobecnienia podmiotowości jako realnego wymiaru istnienia i działania człowieka¹⁹. Prace (w tym także pojedyncze artykuły w monografiach autor-

¹⁴ X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław 1983.

¹⁵ A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa 1989. Część pierwszą tego zbioru – *Wychowanek jako podmiot działań* – redagował Mirosław Kofta, część drugą – *Wychowanek jako podmiot doświadczeń* – Andrzej Gołąb, część trzecią – *Źródło doświadczeń – szkolne środowisko* – Paweł Jurczyk.

¹⁶ A. Gurycka, *Podmiotowość w wychowaniu – Hasło? Nonsens? Prawda?*, w: tenże (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach*, s. 14.

¹⁷ Tamże, s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 17.

¹⁹ Wymienić tu można przykładowo następujące prace: S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1996; A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. W świetle analizy opinii społecznych*, Toruń 2001 (pierwsza wersja pracy ukazała się w 1991 roku); E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego okresu transformacji*, Bydgoszcz 2005; A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków 2006.

skich i zbiorowych²⁰) należące do tej grupy nie niosły ze sobą idei zwątpienia w wartość podmiotowości, zazwyczaj brały ją bardziej lub mniej gorliwie w obronę.

Wraz z demokratyzacją życia społecznego, dopuszczeniem do upowszechnienia wielości głosów teoretyków badających zagadnienie podmiotowości, nasilał się również sprzeciw wobec konkretnych sposobów uobecniania tej kwestii w refleksji teoretycznej i w działaniu wychowawczym. Sprzeciw ten niesie ze sobą zazwyczaj treści o dość dużym stopniu oryginalności i nowatorstwa w stosunku do wcześniejszych publikacji poświęconych obecności podmiotowości w przestrzeni wychowania i refleksji nad nim. Przybiera on postać wołania o rezygnację z nadmiernej sentymentalizacji i idealizacji w rozumieniu podmiotowości²¹, krytyki funkcjonujących głównie w pedagogice koncepcji podmiotowości, niekiedy uwieńczoną propozycją autorskiego jej ujęcia²², jeszcze innym razem przybliży argumenty przemawiające za „śmiercią podmiotu”²³ i polityczno-ideologicznym kontekstem podmiotowości²⁴. W pracach tego typu zarysowuje się czasem linia ostrej polemiki z adwersarzami reprezentującymi odmienne stanowiska. Bywa to niekiedy krytyka przejaskrawiająca „winy” strony przeciwnej – rzeczywiste lub przypisane. Pomniejszeniu ulega wówczas autentyczna troska o uczestnika wychowania (pomimo, iż autor krytyki może ją rzeczywiście odczuwać).

Pewną ilustrację takiego sposobu „dyskusji” o zagadnieniach dotyczących również kwestii podmiotowości w wychowaniu odnalazłam w artykule Pawła Rudnickiego: *Pedagogika i „Cywilizacja”, czyli o nadinterpretacjach, zniewoleniu i bezrefleksyjnym myśleniu o wychowaniu*. W tekście została podjęta polemika z autorami jednego z numerów kwartalnika „Cywilizacja”, których celem było – jak deklarowali – „ukazanie rozwiązań pedagogiki klasycznej i ich wartości dla rozstrzygnięcia dzisiejszych problemów wychowawczych”²⁵. Paweł Rudnicki wystawił „przeciwnikom” bardzo

²⁰ Zob. np. J. Górniewicz, *Podmiotowość*, w: tenże, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność. Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobrażenia*, Olsztyn 2001, s. 23–41; E. Kubiak-Jurecka, A. Molesztak, *Podmiotowość i podmioty wychowania*, w: A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993, s. 51–71.

²¹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 127–140.

²² A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006.

²³ Zob. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, s. 455.

²⁴ Zob. T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, w: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 66–67.

²⁵ Redakcja, *Tytułem wstępu... Pedagogika – z tradycją w jutro*, „Cywilizacja. O nauce, moralności, sztuce i religii” 22 (2007), s. 6. Za: P. Rudnicki, *Pedagogika i „Cywilizacja”, czyli*

surową ocenę, zarzucając im brak otwartości na nowe problemy współczesnego świata, „nacisk na tworzenie [...] jednowymiarowej rzeczywistości”, sztywne ograniczenie własnych horyzontów myślowych do „radykalnie pojmowanego” personalizmu²⁶.

Jednocześnie – w moim odczuciu – autor krytyki zgubił własne rzeczowe argumenty krytyczne wobec poglądów swoich adwersarzy w gąszczu zarzutów, które mają taki sam charakter, jaki przypisuje on krytykowanym osobom. Trudno bowiem nie zauważyć, iż właściwie bez głębszej refleksji ocenia zdobycze antypedagogiki, czy tak zwanej pedagogiki antyautorytarnej. I choć zaznacza, że: „nie ma jednej antypedagogiki”, a nowe odmiany pedagogiki charakteryzuje zróżnicowanie i pluralizm²⁷, jednocześnie hurraoptymistycznie uogólnia, iż:

Dziecko w nowych koncepcjach zostało silnie upodmiotowione, wychowawca zaczął zastanawiać się, jaki wpływ wywiera na wychowanka, a państwo (i jego subsystemy) zostało zidentyfikowane jako twór programowo zniewalający i dziecko, i tych, którzy się nim opiekują, wychowują je i edukują. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy, słowem – dorośli, mieli stać się przede wszystkim osobami, które rozpoznają potrzeby dziecka, nie zaś nakazują mu, czego ma pragnąć i co jest dla niego dobre. Hasła antypedagogów: *kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje, być i wspierać, zamiast wychowywać*, dobitnie przedstawiają jak powinny wyglądać zmiany w relacjach (Schoenebeck 1994, s. 5–12)²⁸.

Cytowany autor jak gdyby nie chce zauważyć, iż wiele postulatów przypisywanych przez niego „nowym pedagogikom” czy myśleniu antypedagogicznemu obecnych było w pedagogikach minionych dziesięcioleci czy nawet stuleci. Współczesne koncepcje wychowania niekiedy, niestety, bez świadomości ich twórców, nawiązują w dużej mierze do tego, co już było. Nie oznacza to jednak, iż nie są nowatorskie i wartościowe. Wnoszą przede wszystkim swoje uzasadnienia kulturowe – na „tu i teraz”, stanowią określoną odpowiedź na pragnienia i potrzeby współczesnego człowieka. Nie oznacza to jednak, iż nie niosą niebezpieczeństwa narażenia swoich zwolenników nawet na poważne błędy wychowawcze – godzące również w zasadę podmiotowości w wychowaniu. Dlatego należy zachować wyjątkową czujność wobec proponowanych przez nie rozwiązań, gdyż błąd w wycho-

o nadinterpretacjach, zniewoleniu i bezrefleksyjnym myśleniu o wychowaniu, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 1 (2009), s. 98.

²⁶ P. Rudnicki, dz. cyt., s. 99.

²⁷ Tamże, s. 105.

²⁸ Tamże, s. 107.

waniu oznacza przede wszystkim uderzenie w żywą tkankę ludzką – w godność i suwerenność konkretnego człowieka, a przez to także w jego podmiotowość.

Z tego powodu trudno przyznać P. Rudnickiemu rację, gdy autorytatywnie stwierdza, iż: „nowe propozycje pedagogiczne nie zostawiają cienia wątpliwości: należy zerwać z dotychczasowymi formami wychowawczymi”²⁹. Zatem „stare formy” autor utożsamia – jak można domniemywać – jedynie z formami opresyjnymi, niszczącymi godność i podmiotowość wychowanek. Byłyby to więc „formy” nie tyle wychowawcze, co pseudowychowawcze³⁰. Czy przyjęcie cytowanego założenia ma oznaczać, że rzeczywiście konstruktywnych pomysłów na rozumienie wychowania i rozwiązywanie jego problemów jest w stanie dostarczać jedynie nowa (młoda?) pedagogika, a „stara” już nie? Jeśli konsekwentnie będziemy podążać tym tropem odrzucania „starego”, należałoby też poważnie zastanowić się nad następującą kwestią: skoro od publikacji artykułu P. Rudnickiego mijają trzy lata, to może i jego argumenty zdewaluowały się i należy je w całości odesłać do lamusa?

Słuszne racje, które moim zdaniem – pomimo zadanego powyżej pytania – można by wyłowić z artykułu P. Rudnickiego, giną w natłoku pochopnie wyciąganych przez niego wniosków. Analizując artykuł Anny Lenzion *Realizowanie programu wychowania w szkole w aspekcie kształtowania charakteru ucznia*³¹, autor przypisuje krytykowanej osobie niewypowiedziane przez nią tezy: „Autorka obawia się wychowania, które znosi posłuszeństwo i konformizm – opowiada się zatem za wychowaniem, opartym przede wszystkim na przemocy symbolicznej, której efektem jest człowiek ubezwłasnowolniony, pozbawiony podmiotowości i zewnątrzsterowny”³². Trudno domyślić się, na jakiej podstawie autor pozwolił sobie na taki wniosek, ponieważ nie cytuje na potwierdzenie swojego sądu żadnych słów Anny Lenzion. Być może swoje przekonanie ukształtował za sprawą przedstawionej przez autorkę charakterystyki pedagogiki antyautorytarnej, w której między innymi czytamy, że: „Przedstawiciele tego nurtu występują przeciw zasadzie autorytetu, posłuszeństwa i konformizmu”³³. Dostarczając tej charakterystyki, autorka nie zadeklarowała jeszcze własnej oceny pedagogiki antyautorytarnej. Swoje stanowisko wyraziła natomiast w krótkiej nocie dotyczącej

²⁹ Tamże, s. 110.

³⁰ Zob. J. Filek, *Fenomenologia wychowania. Wprowadzenie*, w: tenże, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków 2001, s. 98–117.

³¹ A. Lenzion, *Realizowanie programu wychowania w szkole w aspekcie kształtowania charakteru ucznia*, „Cywilizacja. O nauce, moralności, sztuce i religii” 22 (2007), s. 50–61.

³² P. Rudnicki, dz. cyt., s. 104.

³³ Tamże, s. 55.

przynależących do tego nurtu zwolenników „całkowitej swobody w wychowaniu”: „mylą [oni – przyp. L. D.] «autorytet» z «autorytaryzmem», naiwnie idealizują naturę ludzką, zaprzeczają konstruktywnym oddziaływaniom wszystkich instytucji edukacyjnych”³⁴. Tak wyrażona ocena pedagogiki antyautorytarnej nie dawała logicznych podstaw dla sądów sformułowanych przez P. Rudnickiego.

Różnica zdań związana z pedagogiką antyautorytarną, które mogłyby się stać przedmiotem rzeczowej polemiki pomiędzy P. Rudnickim a A. Lenzion, została przez tego pierwszego wykorzystana z jednej strony do jednoznacznego „potępienia” autorki, a z drugiej strony do swoistej gloryfikacji „nowych” pedagogik i „nowego” myślenia o wychowaniu. P. Rudnicki cytując różne postaci, które mają wzmocnić jego racje: Alice Miller, Zbigniewa Kwiecińskiego czy Bogusława Śliwerskiego, nie zauważył, iż oni sami bardziej krytycznie niż on spoglądają na współczesne nurty pedagogiczne (i antypedagogiczne). Pierwsza autorka uwrażliwiała niejednokrotnie na to, iż rodzice antyautorytarni często uciekają się do takiego sposobu oddziaływania na dzieci, gdyż rekompensują sobie jedynie własne zranienia i paradoksalnie: ich antyautorytaryzm również staje się narzędziem opresji wobec własnego dziecka³⁵.

Bogusław Śliwerski zwrócił z kolei uwagę na fakt, że „pedagogikę antyautorytarną najczęściej krytykuje się za to, że” między innymi „sama przyczyniła się do wzrostu patologicznych zachowań wśród młodzieży oraz wychowała dzisiejszych neofaszystów”³⁶ i odsyła tu czytelnika do szerszego opracowania na powyższy temat autorstwa G. Szczypińskiego³⁷. Nie jest to teza zaskakująca, bowiem, jak pokazuje historia, wielu reprezentantów niemieckiego ruchu młodzieżowego – Wandervögel (odwołującego się między innymi do szczytnych idei wolności, troski o rozwój młodego człowieka i zamiłowania do przyrody) oraz ich następców, którzy dokonali w 1919 roku rozłamu na prawicowe i lewicowe związki młodzieży, znalazło się wśród sympatyków nazizmu lub komunizmu, a później niektórzy z nich, niestety, też byli w szeregach okrutnych przywódców faszystowskich. Młodzieńczy bunt przeciwko panującej kulturze przerodził się u nich w poczucie dziejowej misji wobec narodu i świata³⁸.

³⁴ Tamże, s. 55.

³⁵ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, Poznań 2000, s. 115–116.

³⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 213–214.

³⁷ G. Szczypiński, *Pedagogika antyautorytarna a faszyzacja młodzieży niemieckiej – próby interpretacji i reakcji (stan dotychczasowej dyskusji)*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Toruń 1997.

³⁸ M. S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992, s. 36–56.

Powyższy przykład pokazuje jak niełatwe jest badanie podmiotowości w wychowaniu. Jako łatwo wpaść (każdemu – nie tylko P. Rudnickiemu i krytykowanym przez niego autorom) w pułapki ograniczeń językowych i emocjonalizacji związanej z przywiązaniem do własnego stanowiska. Stąd wynika potrzeba czujnego śledzenia własnych ograniczeń poznawczych, ale także barier utrudniających wnikliwą analizę zagadnienia, tkwiących również w uprawianej przez siebie dyscyplinie, którą dla wielu badaczy kwestii podmiotowości w wychowaniu jest pedagogika.

Przy prezentacji poglądów poruszających te kwestie w wychowaniu, a należących do różnych nurtów myślenia pedagogicznego, zawsze istnieje niebezpieczeństwo uproszczonej czy zredukowanej emocjonalnie argumentacji. Rzeczowa polemika ustępuje wtedy miejsca znanej z obszaru polityki i mediów walce o głos. Wygrywa ten, kto głośniej krzyczy (na przykład dotrze do bardziej skutecznego środka masowego przekazu), kto wykorzystując emocje odbiorcy, bardziej ośmieszy przeciwnika. Brakuje wówczas rzeczowej dyskusji, której zamiarem jest „roztrząsanie”, wyjaśnianie poruszanej kwestii, a nie atak na adwersarza. W potoku personalnych oskarżeń ginie pedagogiczny zamysł – troski o rozwój uczestników wychowania (a w tym troski o wspomaganie ich w konstruktywnym dynamizowaniu własnej podmiotowości).

3. Walory i pułapki pedagogicznego rozumienia podmiotowości

O pedagogicznym rozumieniu podmiotowości można mówić w dwóch wymiarach: idealnym i realnym. Ten pierwszy związany jest z założeniami określającymi specyfikę poznania pedagogicznego. Przypomnijmy: według Kazimierza Sośnickiego, szczególną właściwością pedagogiki, pozwalającą wykazać jej autonomię jako nauki, jest to, iż bada ona wychowanie w jego naturalnej złożoności (nie ogranicza się do sztucznie wypreparowanych aspektów tego zjawiska społecznego – na przykład do aspektu psychicznego – tak jak to czyni subdyscyplina psychologii – psychologia wychowawcza)³⁹. Pedagogika kreowana według tego założenia niejako zabezpiecza nieredukcyjne ujęcie człowieka – uczestnika procesów wychowawczych. W nawiązaniu do poruszanej tu kwestii podmiotowości, każe ją widzieć jako integralną częśćkę istoty człowieczeństwa oraz właściwość przenikającą realne istnienie i działanie człowieka. Niesie imperatyw krytyki tych ujęć, które nie liczą się z niebezpieczeństwem redukcyjnego ujęcia wychowania i jego uczestników.

³⁹ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 26–27.

Przykładu takiej krytyki dostarcza cytowany wcześniej Stanisław Ruciński. Dotyczy ona utożsamiania podmiotowości z przeżyciami w antypedagogicznej koncepcji i praktyce współistnienia z dziećmi Hubertusa von Schoenebecka⁴⁰. Kierując się – jak się zdaje – szlachetnymi pobudkami uznania praw dziecka jako „ostatniej mniejszości”⁴¹, antypedagodzy zwrócili uwagę wychowawców na sferę przeżyciową dziecka. Jest to sugestia godna najwyższej uwagi, bowiem, jak niekiedy pokazuje praktyka życia codziennego, wielu pseudowychowawców nie liczy się z głębią dziecięcych odczuć, nie baczy na zadawane najmłodszym cierpienia emocjonalne i duchowe. Antypedagogika oficjalnie zgłosiła zdecydowany sprzeciw wobec takich zjawisk. Niemniej jednak praktyka antypedagogicznego postępowania z dziećmi pokazuje, iż niekoniecznie i nie zawsze może służyć ona wspieraniu ich rozwoju. Piękne przykłady przyjaźni Hubertusa von Schoenebecka stają czasem w sprzeczności z przykładami co najmniej kontrowersyjnymi, by uznać je jako drogę do wzmacniania podmiotowości dziecka w relacji z dorosłym.

Stanisław Ruciński dokonał analizy następującego zdarzenia, opisanego przez samego von Schoenebecka:

Klaudia (7 lat) nie chce wsiąść do samochodu. [...] «Słuchaj, muszę odwiedzić jeszcze inne dzieci». Inni wsiadają i przyglądają się nam. Klaudia nie chce wsiąść. Co robić? Ponieważ mam naprawdę mało czasu, sięgam po najcięższy argument: «jeżeli nie wsiądziesz, nie będziesz mogła być w naszej grupie. Czasami potrzebuję waszej pomocy i nie chcę być wtedy sam. Przynależę, że o szóstej spotkam się z inną grupą». Pozostałe dzieci próbują ją przekonać, ale Klaudia wciąż odmawia. W porządku, przegrałem, wracam do siebie. Przecież nie będę jej zmuszał ani krzykiem, ani siłą. I nie mogę jej tu zostawić, bo nie trafi do domu. [...] Nawet nie jestem wściekły – po prostu zwyciężyła, kropka. Ale wiem, że nie mam już ochoty robić z nią czegokolwiek. Czuję się dotknięty i brak mi energii, by wnikać, co się z nią dzieje. [...]

Spostrzegam, że między mną i Klaudią nie ma nici sympatii i że nie zostaniemy przyjaciółmi. To bolesne doświadczenie, które zdarza się od czasu do czasu. Po trzydziestu minutach dzieci przychodzą i mówią, że Klaudia chce wracać do domu. «Czy może znowu przyjść?». Odpowiadam: «Nie»⁴².

⁴⁰ S. Ruciński, *Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki Schoenebecka)*, w: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu*, Bydgoszcz 1999, s. 316.

⁴¹ B. Śliwerski, *Antypedagogika*, w: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, dz. cyt., s. 97.

⁴² H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007, s. 48–49.

S. Ruciński dość surowo ocenia zachowanie von Schoenebecka w czasie tego zdarzenia, zarzucając reprezentantowi antypedagogiki, iż: „Przyjaźń i miłość traktuje jako cieszenie się razem chwilą obecną, bez wzajemnego zatroskania o swe losy życiowe, bez odpowiedzialności za to, co nasze słowa i czyny zmieniają w życiu innych”⁴³. Gdyby Schoenebeck przestał koncentrować się na własnych odczuciach, na potrzebie swoistej „fajności” w relacji z dzieckiem, „to mimo braku sympatii wzajemnej mógłby przejąć się losem tego dziecka wepchniętego – może przez rodziców – w głęboką przekorę⁴⁴. Nie narażałby Klaudii na większy zamęt czy zagubienie w relacjach z innymi, na przeświadczenie, że oto została ostatecznie odrzucona przez kogoś, kto miał być jej przyjacielem.

Antypedagogika w wydaniu von Schoenebecka zdaje się sprowadzać rozumienie podmiotowości wyłącznie do sfery przeżyciowej. Prawo do wyrażania własnych uczuć zarówno przez dorosłego, jak przez dziecko, jest tym podstawowym regulatorem relacji międzyludzkich. Niemożność (być może chwilowa) ustalenia wspólnej linii odczuwania staje się przyczyną zerwania więzi pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Konsekwencje, jakie rodzi takie ujmowanie podmiotowości i podążające za nim działanie, mogą okazać się dość dramatyczne. Zerwanie więzi niszczy możliwość wspierania rozwoju dziecka. Nie jest to właściwa droga uczenia odpowiedzialności dzieci (zwłaszcza młodszych) za ich zachowanie. Jest to działanie, które może potęgować ich poczucie osamotnienia oraz niemocy (zamiast sprawstwa).

Istnieją jeszcze inne przykłady troski pedagogów o nieredukcyjne ujęcie podmiotowości uczestnika wychowania (o czym będzie jeszcze raz mowa niżej). W sposobach uprawiania pedagogiki kryją się jednak również pułapki takiego kreowania wiedzy o podmiotowości lub jej odczytywania przez odbiorców, które stanowią zagrożenie dla podmiotowego charakteru wychowania. Przyjrzyjmy się zatem, jak rzeczywiście bywa tworzona pedagogiczna wiedza o podmiotowości. Pedagogika realnie uprawiana nie rezygnuje wciąż z traktowania swojego zasadniczego przedmiotu badań nie tylko jako faktu, ale też jako zadania⁴⁵. To samo dotyczy badania podmiotowości w wychowaniu. Wiedza o podmiotowości w wychowaniu w wymiarze zadaniowym jest wyrażona w języku powinności i postulatów. Z tej racji nie tylko i nie tyle niesie ze sobą niebezpieczeństwo tworzenia wiedzy pozornej – jak wskazują postmoderniści⁴⁶, ile może stanowić przyczynę nieukształtowania się lub

⁴³ S. Ruciński, *Utożsamianie*, s. 317.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Zob. K. Konarzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany*, s. 119–137.

⁴⁶ Zob. T. Szkudlarek, *Wyzwanie*, s. 53–57.

zniesienia autentycznej wrażliwości wychowawcy na podmiotowość wychowanka.

Wiedza o powinnościach, związanych z kształtowaniem podmiotowości jednostki, może bowiem stymulować wychowawcę jedynie do czynności sformalizowanych, wykonywanych w poczuciu obowiązku wobec pewnego kodeksu normatywnego, dalekich od stwarzania tejże jednostce warunków dla zaistnienia bogactwa jej podmiotowej wartości⁴⁷. Zagrożenie takie dotyczy przede wszystkim wychowawców funkcjonujących na poziomie moralności konwencjonalnej, a także przedkonwencjonalnej. W tym ostatnim przypadku obejmuje sytuacje, gdy realizacja upowszechnianych w przestrzeni wychowania powinności jest nagradzana i uruchamia mechanizmy konformistyczne⁴⁸.

Czasem wydawać się może, iż wiedza o podmiotowości w wychowaniu jest kreowana przede wszystkim w wymiarze modelowym. Mniemaniu temu sprzyja fakt, iż podmiotowość nie istnieje w wymiarze empirycznym, dostępnym bezpośredniemu poznaniu zmysłowemu. Człowiek jednak może żywo doświadczać różnych jej przejawów, a w następstwie tego potwierdzić jej istnienie we własnej egzystencji. Zatem można mówić o podmiotowości jako fakcie ludzkiego życia. Kiedy pedagodzy przyjmują to stanowisko, zmuszeni są do jasnego określenia „desygnatów”, które ową podmiotowość budują. I tu – podobnie jak w innych dyscyplinach naukowych – nie ma zgodności w pedagogice co do treści niesionych przez analizowane pojęcie. Sama taka niezgodność nie jest, oczywiście, żadną klęską pedagogów. Wręcz przeciwnie, może stanowić zarzewie ważnych (istotnych dla dynamizowania praktyki wychowawczej) dyskusji. Zapalającymi ostrzegawczymi sygnałami powinno być to, że określone rozumienie tej podmiotowości może pociągać za sobą redukcyjne ujęcie osoby uczestnika wychowania (tak jak w analizowanym przez Rucińskiego przykładzie myślenia antypedagogicznego), a w konsekwencji tego również działania ograniczające jego rozwój albo przyzwalające na „rozwijanie się” kosztem innych osób.

I tak na przykład, jeśli pedagodzy (zarówno teoretycy, jak i praktycy), którzy nadają podmiotowości rozumienie podkreślające znaczenie autonomicznego „ja”, jednocześnie nie zauważają potrzeby budowania tego „ja” w relacji do „innego”, niejako dają praktykom przyzwolenie na budowanie „ja władczego”, „ja-ponad innymi”. Jeśli z kolei następuje tu odwrócenie akcentów – dość charakterystyczne dla deklaracji politycznych składanych w dzisiejszych czasach – ów „inny” może stać się nieuświadomionym au-

⁴⁷ Zob. S. Ruciński, *Podmiotowość*, s. 141.

⁴⁸ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 307–308.

torytarnym dysponentem czyjejs osobowości. Ograniczenie podmiotowości do sfery emocji (na co uwrażliwił S. Ruciński) oznacza przyzwolenie na zachowania wynikające głównie z doraźnych pobudek emocjonalnych, nie poddanych wysiłkowi woli.

Maria Czerepaniak-Walczak przestrzega przed rozumieniem podmiotowości wyłącznie w kategoriach wąsko rozumianego sprawstwa. Grozi to bowiem jej utożsamieniem z zachowaniami zuchwałymi, wynikającymi z poczucia bezkarności czy chęci dominacji⁴⁹. O takich zachowaniach decydują często nie tyle siły podmiotowe, ile odpodmiotawiająca siła „coś dzieje się z człowiekiem”⁵⁰. W rzeczywistości szkolnej (i nie tylko w niej) istnieje również niebezpieczeństwo rozumienia sprawstwa w kategoriach uproszczonego aktywizmu, wynikającego z formalnych wymogów poprawnego funkcjonowania ucznia. Motywacją tego ostatniego do określonych zachowań stają się wówczas postawy niemające wiele wspólnego z działaniem podmiotowym: kierowany karą i nagrodą konformizm oraz uległość wobec przyjętej konwencji. Postawy te skłaniają uczniów do przyjmowania „orientacji radarowej”, związanej z szukaniem konkretnej gratyfikacji za wykonane czynności⁵¹.

Niezwykle istotne dla pedagogicznego rozumienia podmiotowości, z którym zetknąć mogą się poprzez lekturę praktycy wychowania, są zatem koncepcje nawiązujące do holistycznego widzenia człowieka (także uczestnika wychowania). Włączają one podmiotowość w obraz całego człowieczeństwa. Jedną z takich – w moim odczuciu – ciągle niedocenianych koncepcji jest propozycja Karola Wojtyły zawarta w jego dziele *Osoba i czyn*⁵² oraz w pomniejszych rozprawach filozoficznych tegoż autora. Koncepcja ta umieszcza podmiotowość (przeżyciową) w perspektywie człowieka jako podmiotu dynamicznego, który łączy w sobie dwie odmienne istotowo siły: „coś dzieje się w człowieku” i „człowiek działa”, integruje to, co substancjalne z tym, co relacyjne. Ten podmiot nie jest zredukowany do zamkniętego „ja”, ale kształtuje się w relacjach z innym, drugim, bliźnim. Ujęcie K. Wojtyły niejako zmusza pedagogów badających obecność podmiotowości w wychowaniu do analizy wielu aspektów ludzkiego istnienia i działania uczestników rzeczywistości wychowawczej: świadomości, nieświadomości,

⁴⁹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 104–107.

⁵⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 121–124.

⁵¹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 162–166.

⁵² K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

cielesności, emocji, woli, „innego”, wspólnoty, moralności itp.⁵³ i widzenia ich w kontekście zintegrowanego człowieczeństwa jednostki.

4. Pytanie o granice podmiotowości uczestników wychowania

Wobec powyższego można skonstatować, że pedagogiczne badania podmiotowości w wychowaniu i podążające za nimi działania aplikacyjne, związane z przeniesieniem wiedzy wykreowanej w ich toku, zawsze powinny mieć na uwadze wielowymiarowość i złożoność człowieczeństwa uczestnika rzeczywistości wychowawczej, jego odniesienie do „innego” i potrzebę współistnienia z nim. Hasła związane z podmiotowością stały się jednak, z racji uproszczeń pomijających powyższy postulat, przyczyną fałszywie rozumianego równouprawnienia wychowawców i wychowanków, ignorującego jakąkolwiek logikę ludzkiego rozwoju, promującego rzekomą wolność („bez granic”) uczestników wychowania – zwłaszcza wychowanków.

Dlatego ważną wskazówką dla rozumienia podmiotowości wychowanka, zauważenia jej uwarunkowań, ale również koniecznych granic, jest głęboka wiedza o procesach wzrastania i dojrzewania człowieka – rzecz jasna nie tylko w aspekcie biologicznym. Chyba żadna z koncepcji rozwojowych w krytycznej jej percepcji nie daje wychowawcy prawa do panowania nad wychowankiem i manipulowania jego osobą, a zatem także do naruszania jego podmiotowości. Wiele z nich może jednak uwrażliwić wychowawcę na rzeczywiste potrzeby rozwojowe wychowanka. Może pomóc odkryć zróżnicowanie⁵⁴ i fazowość ludzkiej podmiotowości.

Świadomość tego zróżnicowania będzie pomocna między innymi w uniknięciu „pułapki izonomii”⁵⁵, w którą tak łatwo wpaść „skrajnym «podmiotowcom»”⁵⁶. *Izonomia* oznacza w języku greckim tyle, co równouprawnienie. Utożsamienie podmiotowości z równouprawnieniem w praktyce wychowawczej (a właściwie: pseudowychowawczej) oznacza niejako odgórne przyznanie dzieciom i młodzieży praw. Praw, które wprawdzie można by uznać za należne młodym, ale jednak nie wypracowanych przez nich

⁵³ Próbę pedagogicznej aplikacji koncepcji Karola Wojtyły do rozumienia podmiotowości w wychowaniu podjęłam w pracy: L. Górka [obecnie: L. Dziaczkowska], *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008.

⁵⁴ Zob. np. T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 81–87.

⁵⁵ M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 15.

⁵⁶ L. Witkowski, *Edukacja*, s. 127.

w procesie autentycznego zdobywania dojrzałości. Sytuacja „obdarowania prawami”⁵⁷ prowadzi zazwyczaj do nieumiejętnego posługiwania się nimi, do działań podejmowanych bez osobistej odpowiedzialności, a także do zachowań sztywno wpisanych w konwencję odgrywania roli, a nie budowania tożsamości autonomicznego „ja”⁵⁸. Tak (fałszywie) postrzegana podmiotowość nie sprzyja zatem rozwijaniu subiektywnej wrażliwości na odczuwanie świata, nie sprzyja również rozwojowi moralnemu jednostki.

Wydaje się, że patrząc na obecność kwestii podmiotowości w pedagogice (jak i w praktyce wychowawczej), ujmowanej z perspektywy osoby wychowanka, zbyt często mamy do czynienia z sentymalizacją tej osoby, z odwoływaniem się przede wszystkim do sfery jej pragnień i zachcianek, z jednoczesnym na ogół instrumentalizowaniem roli wychowawcy, a zatem niejako z jej „odpodmiotowaniem”. Niemniej jednak obszernie pole błędów wychowawczych, zachowania wychowawców nieliczące się z godnością podopiecznych, to istotne i nieustające powody upominania się o wspieranie podmiotowości wychowanków. Takie powody tkwią również w mechanizmach wychodzących poza podstawową relację wychowawca–wychowanek i kryją się w zjawiskach kulturowych i politycznych.

Zjawiska te kładą się z kolei szczególnym cieniem na podmiotowości nauczyciela–wychowawcy, o której można za L. Witkowskim powiedzieć, że jest ona „gwałcona praktykami biurokratycznego podporządkowania mechanizmom władzy oświatowej, uwikłana w presję anomizującą jego praktykę wypełniania roli zawodowej” i „nie tyle wynosi «na wyżyny» rozwój uczniów, ile sama ulega redukcji, degeneracji, udręczeniu”⁵⁹. Wymogi związane z coraz bardziej drobiazgową standaryzacją procesów kształcenia i rzeczywiste sposoby ich respektowania oraz kontroli stają się poważną barierą twórczej i odpowiedzialnej pracy wychowawczej nauczycieli, ukierunkowanej na wspieranie rozwoju ucznia i jego podmiotowości⁶⁰.

Złożoność i waga podmiotowości jako ważnego przymiotu życia człowieka – w tym także uczestnika wychowania – domaga się nieustannego pytania o granice jej rozumienia (przy jednoczesnym pytaniu o warunki i bariery jej urzeczywistnienia w przestrzeni wychowawczej). Określanie tych granic zawsze powinno wiązać się z logiką ludzkiego rozwoju, nie może ignorować kwestii godności każdego człowieka.

⁵⁷ Zob. J. Nowotniak, „Obdarowani” *poczuciem sensu – rzecz o szkolnym funkcjonowaniu ucznia*, w: A. M. de Tchorzewski, P. Zwierchowski (red.), *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka przełomu wieków*, Bydgoszcz 2001, s. 170–171.

⁵⁸ Tamże, s. 15–16.

⁵⁹ L. Witkowski, *Edukacja*, s. 129.

⁶⁰ B. Śliwerski, *O (nie)skuteczności wychowania*, w: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000, s. 15–35.

**From the Discussion about Substance, Necessity and Limits
of Subjectivity of Educational Reality Participants
(Summary)**

The author of this article presents dramaturgy of discussion about subjectivity that takes place in theoretic reflection on educational reality. The intention of presented reflection is to show the importance of research on this subject to the educational experience. Exceptional practical values coming from analysis of the above mentioned subject lie in the pedagogical comprehension of subjectivity. However, in actually practiced Pedagogy it is easy to be trapped in many ways of false understanding of subjectivity and of conducting a discourse about it. This article is an attempt to indicate some of those traps. The final part of reflection includes a thought that the dynamism of educational reality demands a constant repeating of questions (and searching for answers) about the substance, necessity and limits of subjectivity of educational reality participants.

thum. Magdalena Dziaczkowska